

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



La toma de perspectiva en el pensamiento histórico ¿qué conocen los docentes?

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL**

AUTORA

Leslie Olivares Rivera

ASESORA

María Isabel La Rosa Cormack de Pavletich

LIMA-PERÚ

2020

Agradecimientos

En primer lugar, agradecer a los docentes que aceptaron participar en la presente investigación. Sin su apoyo desinteresado y genuina preocupación por contribuir a generar conocimiento que les permita, además, mejorar su práctica como docentes, no hubiera sido posible culminar este proyecto.

A mi familia, quienes en todo momento me brindaron su apoyo y confiaron en mí a lo largo de mi vida universitaria. Sin el esfuerzo que realizaron día a día para que pueda tener las oportunidades que tuve de formarme académicamente, no estaría camino a convertirme en la profesional que aspiro ser. Asimismo, a mis amigos de la vida y colegas de la ahora Facultad de Psicología, quienes contribuyeron de distintas maneras y en distintas etapas de mi formación a ser mejor persona.

Agradezco de manera muy especial a mi asesora, María Isabel La Rosa, por haber aceptado asesorar esta tesis y por su preocupación constante y paciencia en cada etapa de elaboración de este proyecto. De igual forma, a todos los docentes de la mención de Psicología Educacional, quienes aportaron, de una u otra manera, a clarificar mis intereses en el campo de la educación y, en especial, en los procesos psicológicos implicados en la enseñanza de la historia, tema en el cual se enmarca esta investigación.

Resumen

Una de las finalidades de la enseñanza de la Historia es aprender a pensar históricamente mediante la toma de perspectiva, ya que esta favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento superior en los y las estudiantes. La presente investigación cualitativa, enmarcada en el paradigma realista, tiene por objetivo explorar el conocimiento y las valoraciones en relación a la enseñanza de la Historia mediante la toma de perspectiva en docentes de séptimo ciclo del área curricular de Historia, Geografía y Economía. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a dos docentes de tercero y dos docentes de cuarto grado de educación secundaria de instituciones públicas de Lima Metropolitana, además de observaciones de aula a mínimo dos sesiones didácticas por cada docente. Los hallazgos indican que todos los participantes reconocen la importancia del pensamiento histórico para favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas y conocimientos metodológicos para la construcción de posturas sobre procesos históricos, pero solo un docente hace referencia directa a la toma de perspectiva como vía para la interpretación del pasado de manera compleja. Al indagar en este aspecto, todos los participantes reportan conocer esta aproximación como una alternativa en la enseñanza del área curricular, pero difieren en la profundidad de su conceptualización y aplicación, debido a que perciben una serie de limitaciones en los estudiantes, en la institución y en el sistema educativo. Se concluye que los docentes tendrían dificultades para planificar el proceso de instrucción en base a la toma de perspectiva, lo cual impactaría en el desarrollo de competencias y capacidades en los y las estudiantes. Finalmente, se discuten las limitaciones del estudio, así como sugerencias para futuras investigaciones.

Palabras clave: pensamiento histórico, toma de perspectiva, desarrollo cognitivo adolescente, aprendizaje de la historia.

Abstract

One of the main purposes of teaching history is learning to think historically through historical perspective taking, since this boost student's higher-order thinking skills. The aim of this qualitative research is to explore the knowledge and valuations in relation to historical teaching through historical perspective taking in third to fifth grade high school history teachers. Semi-structured interviews were carried out with two third and two fourth grade teachers from public schools in Lima, as well as a minimum of two class observations per teacher. The results demonstrate that all participants recognize the importance of historical thinking to favor the development of cognitive skills and methodological knowledge for the construction of positions on historical processes, but only one teacher makes direct reference to historical perspective taking as a way to interpret the past in a complex manner. All participants report knowing this approach as an alternative in history teaching, but they differ in the depth of its conceptualization and application, since they perceive a series of limitations in student's formation, in the school's politics and in the educational system. It is concluded that teachers could find difficult to plan the instructional process based on historical perspective taking, which would have an impact on the development of competencies and capacities required in the students. Finally, the limitations of the study are discussed, as well as suggestions for future research.

Keywords: historical thinking, historical perspective taking, historical learning, adolescent's cognitive development.

Tabla de contenido

Introducción.....	1
Método	15
Participantes	15
Técnicas de recolección de información	16
Procedimiento	17
Análisis de la información.....	19
Resultados y discusión	21
Pensamiento histórico: definición e importancia	21
Toma de perspectiva: conocimiento y valoración	26
Conclusiones	39
Referencias.....	41
Apéndices.....	47
Apéndice A: Protocolo de consentimiento informado para docentes participantes.....	47
Apéndice B: Protocolo de asentimiento informado para estudiantes.....	48
Apéndice C: Guía de Entrevista.....	49

La historia es una de las disciplinas escolares que suele ser objeto de polémicas y debates en prácticamente todo el mundo (Pagès, 2007). Hacia mitad del siglo XX, estas discusiones giraron, mayormente, en torno a qué contenidos históricos se deben aprender por encima de cómo, cuándo y a quiénes estos contenidos deben ser enseñados. Este panorama cambió hacia las últimas décadas del mismo siglo, en donde las discusiones y teorizaciones sobre los métodos didácticos más adecuados para que los docentes lograran que los alumnos entiendan aquello que se pretende que aprendan adquirieron mayor apogeo (Carretero, 1995; Lee, Dickinson y Ashby, 2004).

Algunos de estos debates han coincidido con las discusiones historiográficas específicas al método de investigación del historiador, mientras que otros, como sostienen Carretero y López (2009), han surgido por las controversias políticas en el campo de la educación y por los avances en la investigación educativa en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en los estudiantes. Como consecuencia, diversos investigadores, en su mayoría educadores y psicólogos, han contribuido mediante estudios teóricos y empíricos a clarificar lo fundamental de la historia como materia escolar y a definir un nuevo enfoque metodológico para la enseñanza y el aprendizaje de dicha disciplina (Domínguez, 1986; Gómez y Miralles, 2013; Sallés, 2010).

Sin embargo, la consolidación de la investigación didáctica de la historia es un fenómeno bastante reciente y tanto su origen como desarrollo se encuentran profundamente vinculados a la transformación de la educación (Domínguez 2015) y al contexto político e ideológico (Carretero, 1995). Por ende, es importante comprender cómo la enseñanza de la historia ha evolucionado a lo largo del siglo anterior, de un enfoque centrado en la memorización de contenidos históricos hacia otro que privilegia el desarrollo de competencias históricas. Estas últimas exigen que los estudiantes consoliden progresivamente habilidades complejas y capacidades intelectuales superiores para aprender a pensar históricamente (Gómez, 2000), y a concebir a la historia como una aproximación a la investigación (Arteaga y Camargo, 2014).

Las distintas tradiciones epistemológicas en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia han propuesto metodologías didácticas particulares que han sido producto de diferentes corrientes de pensamiento que surgieron varias décadas antes, cada una con una serie de principios y supuestos (Benejam y Pagès, 2004). A inicios del siglo XX, cobró gran notoriedad la enseñanza de la historia basada en la transmisión de conocimientos, la cual parte de una concepción positivista del aprendizaje,

en donde hay un saber histórico acabado que debe ser transmitido a los estudiantes (Maestro, 1993). Este paradigma encontró una excelente acogida en el ámbito educativo, situando al estudiante como receptor y reproductor de conocimientos objetivos. De esta manera, el quehacer histórico en las aulas se destacó por un recuento de hechos, datos, fechas y grandes personajes (Calmet y Rojo, 2001).

Posteriormente, hacía finales del siglo XX, debido a consideraciones metodológicas y a la búsqueda de una estructura que permita a los estudiantes avanzar en su comprensión de la historia (Lee, Dickinson y Ashby, 2004) emerge el movimiento conocido como “nueva Historia”. Esta se basa en un enfoque didáctico activo que reivindica el papel de los actores educativos claves en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gómez, 2000; Sallés, 2010) y propone que los conocimientos históricos se deberían adquirir de manera constructiva. Bajo esta perspectiva, mencionan Arteaga y Camargo (2014), la tarea de la educación histórica es promover, de manera progresiva, la comprensión de la historia como una disciplina compleja, con sus propios procedimientos y estándares para producir conocimientos válidos sobre el pasado.

Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia bajo el enfoque didáctico activo, que concibe a la historia como un proveedor de conocimiento y herramientas necesarias para entender el pasado (Shemilt, 2011), es formar el pensamiento histórico (Santisteban, 2010). Según Seixas y Morton (2013), el pensamiento histórico es un proceso creativo mediante el cual se interpreta el pasado y se generan narrativas históricas. En ese sentido, pensar históricamente implica el desarrollo de destrezas cognitivas necesarias para comprender e interpretar adecuadamente la información histórica sobre el pasado, es decir, es un ejercicio intelectual que contribuye a desarrollar las facultades de la mente por medio de la investigación rigurosa y sistemática que caracteriza al método histórico (Prats, 2001). Para lograrlo, se requiere que los estudiantes tengan conocimiento de la historia y conocimiento sobre la historia (Domínguez, 2015), conocimientos que se corresponden con los dos componentes complementarios del pensamiento histórico: contenidos sustantivos o de primer orden y contenidos de segundo orden o metaconceptos (Lévesque, 2008; Wineburg, 2001).

Los contenidos sustantivos o de primer orden son aquellas formas de representar el pasado recurriendo a su conocimiento, fechas, datos, personajes, conceptos, etcétera y los contenidos de segundo orden o metaconceptos son aquellas destrezas estratégicas para acceder, comprender y explicar ese pasado, las cuales están relacionadas con las

habilidades propias del historiador (Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Sáiz y Fuster, 2014; Sáiz y López-Facal, 2014). Entre las diferentes propuestas de los conceptos propios del pensamiento histórico, la de Seixas y Morton (2013) es la que producto de una amplia trayectoria de investigaciones empíricas, logra identificar seis metaconceptos claves: relevancia histórica, pruebas históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética de la historia. Estos metaconceptos son los que Santisteban (2010) argumenta son esenciales para la construcción de conocimientos complejos sobre la historia y la formación de competencias históricas, las cuales pueden y deben trabajarse en las diferentes etapas educativas, desde diferentes niveles de complejidad.

En las últimas décadas, particular interés ha ido adquiriendo estos conceptos metodológicos en la literatura en torno a la enseñanza de la historia, siendo la perspectiva histórica uno de los metaconceptos que más controversia y confusión ha generado (Endacott, 2010; Hartmann y Hasselhorn, 2008; Knight, 1989; Lee y Shemilt, 2011). De acuerdo con Seixas y Morton (2013), la perspectiva histórica responde a la interrogante sobre cómo podemos entender mejor a las personas del pasado. El proceso educativo mediante el cual lograrlo ha sido denominado de diversas formas, siendo la “empatía histórica” y la “toma de perspectiva” las más recurrentes en la literatura.

Las experiencias de renovación de la enseñanza de la historia, ocurridas en el Reino Unido, como el proyecto *History 13-16* iniciado en 1972, el *Cambridge History Project 16-18* dirigido por Shemilt y Lee en 1985, y el proyecto *Concepts of History and Teaching Approaches 7-14* dirigido por Dickinson, Lee y Ashby entre 1991 y 1996, popularizaron el término empatía histórica a inicios de los años ochenta (Domínguez, 2015); sin embargo, la palabra empatía tiene diferentes significados fuera del contexto de la disciplina histórica que han generado confusiones no solo en el ámbito de la investigación sino también entre los educadores (Foster, 1999; Knight, 1989; Lee y Shemilt, 2011; Low-Beer, 1989).

La principal dificultad en su terminología se debe a que algunos investigadores han definido la empatía histórica como identificación emotiva con las personas del pasado, lo cual se asemeja más al concepto de simpatía (Bryant y Clark, 2006). Al respecto, Foster (1999) menciona que la empatía histórica no debe ser vista como un proceso de identificación con las personas o personajes del pasado pues, así, se ignora que los estudiantes, en este caso, son intérpretes contemporáneos de eventos pasados.

Asimismo, la empatía histórica ha solido ser confundida con imaginación (Ashby y Lee, 1987; Kohlmeier, 2006; Rantala, 2012), lo cual ha llevado a que los estudiantes elaboren explicaciones históricas para comprender las acciones de las personas en el pasado sin fundamentos históricos sólidos. Al respecto, Foster (1999) sostiene que el verdadero quehacer histórico mediante la empatía histórica depende, en la medida de lo posible, de indagaciones cautelosas y de minuciosas examinaciones de las evidencias disponibles.

Precisamente, sostienen Rantala, Manninen y van den Berg (2016), esta dimensión afectiva ha dividido a los investigadores de la empatía histórica. Para algunos, la empatía histórica carece de la dimensión afectiva pues resulta imposible empatizar con aquellas emociones o sentimientos que las personas o personajes del pasado experimentaron en determinadas épocas. Para los que incluyen esta dimensión, explicar las acciones de las personas o personajes del pasado está intrínsecamente relacionado con las emociones y sentimientos que experimentaron, ya que estos tuvieron un impacto en las decisiones que tomaron. La literatura posterior definió el concepto de empatía histórica como un constructo dual (Boddington, 1980; Brooks, 2008; Dulberg, 2002; Endacott, 2010), con una dimensión cognitiva y una afectiva. Bajo esta definición, la dimensión cognitiva favorecería la construcción del conocimiento contextual histórico que permite que los estudiantes interpreten el pasado según las evidencias disponibles y las fuentes históricas y, de manera complementaria, la dimensión afectiva favorecería el reconocimiento y el respeto del rol de las emociones en las acciones de las personas o personajes históricos, que no implica necesariamente que los estudiantes tengan que compartirlas (Davison, 2012; Lee y Shemilt, 2011).

A pesar de las confusiones derivadas del concepto de empatía histórica, algunos consensos y clarificaciones han sido logrados en relación a su significado (Domínguez, 2015). La empatía histórica, en el ámbito de la investigación y práctica educativa, hace referencia a la habilidad de ver y juzgar el pasado en sus propios términos, lo que implica entender la mentalidad, creencias, valores, intenciones y acciones de agentes históricos mediante una serie de evidencias y fuentes, es decir, la habilidad de ver el mundo como era visto por las personas en el pasado sin imponer los valores propios del presente (Domínguez, 2015; Lee y Shemilt, 2011; VanSledright, 2011; Yilmaz, 2007).

La definición de empatía histórica como el proceso de entender cómo las personas o personajes en el pasado habrían percibido una situación y explicar las decisiones que tomaron, además de considerar los sentimientos y emociones que experimentaron, no ha

sido entendida cabalmente por educadores e investigadores fuera del ámbito anglosajón. Por lo tanto, ante la importancia creciente de que el concepto para definir este proceso no genere mayores confusiones y describa de mejor manera su dimensión cognitiva pero también afectiva, los términos “adopción de otra perspectiva”, “explicación histórica contextualizada” o “toma de perspectiva”, se han ido consolidando en la investigación y en el campo educativo sobre todo entre autores canadienses y norteamericanos (Domínguez, 2015). Para la presente investigación, se utilizará el término toma de perspectiva para evitar las confusiones relacionadas con el concepto de empatía histórica (Downey, 1995), aun cuando en algún caso se haga mención a este último concepto debido a que diversos autores de relevancia lo han utilizado indistintamente en la literatura o lo han conceptualizado de manera similar tanto en su dimensión cognitiva como afectiva (Cole, 2015; Cunningham, 2009; Foster, 1999).

Según el filósofo e historiador británico R.G. Collingwood, toda historia es historia de la mente y, por lo tanto, el objeto de estudio principal de la historia son las acciones humanas (Domínguez, 2015; Rantala, Manninen y van den Berg, 2016). Según Perikleous (2011), cuando los historiadores intentan explicar el pasado, estos deben ser capaces de entender que lo que pasó es el resultado de las acciones de las personas o personajes históricos, los cuales fueron guiados por ciertas ideas y creencias acordes a cómo veían el mundo y al contexto histórico en el cual vivieron. En ese sentido, Domínguez (1986) sostiene que “el historiador puede llegar a ver los hechos del pasado desde la perspectiva de ese pasado, precisamente porque tiene a su disposición un *aparato conceptual* elaborado por el presente que le permite construir un modelo mental distinto al suyo propio” (p. 3). Sin embargo, cuando un estudiante de educación básica intenta explicar el pasado lo esperado debería ser cualitativamente distinto, ya que el pensamiento histórico, afirma Wineburg (2001), en su forma más profunda, no es un proceso natural o intuitivo ni mucho menos aparece repentinamente a medida que el estudiante se desarrolla psicológicamente; su logro, argumenta, se da de manera contraria a cómo es que los estudiantes, y las personas en general, piensan normalmente.

Por ello, educar históricamente requiere de un proceso formativo gradual, en el cual es necesario que el alumno conozca cómo se investiga el pasado mediante un aprendizaje activo de los métodos del historiador, ya que la historia es una construcción y como tal debería ser enseñada en el aula (Sáiz y López-Facal, 2014). En sentido estricto, menciona Downey (1995), las perspectivas de las personas o personajes del pasado no

existen como tales, sino que son construidas en base a evidencias históricas. Es por eso que la toma de perspectiva genera un reto para su enseñanza, aprendizaje y su evaluación dentro de las aulas, pues construir actitudes y visiones del mundo que pueden ser bastante diferentes de las actuales es uno de los aspectos más difíciles del pensamiento histórico, incluso para los historiadores. Por ende, es importante identificar las cuatro dimensiones esenciales de la toma de perspectiva, su desarrollo e implicancias en el aula de clases, con la finalidad de reconocer su importancia para la formación del pensamiento histórico en estudiantes de educación básica.

La primera dimensión de la toma de perspectiva en la educación histórica es que los estudiantes comprendan que el pasado es diferente del presente. Los argumentos y explicaciones que de por qué ciertos hechos históricos tuvieron ciertas consecuencias o por qué las personas veían el mundo en cierto modo son específicos en tiempo y espacio (Downey, 1995), en ese sentido, la construcción de un argumento o una explicación sobre el pasado debe ser entendida como una posibilidad dentro de otras posibles explicaciones. Según Shemilt (1984), si los estudiantes tienen dificultades para comprender el pasado como diferente del presente, entonces pensarán que el pasado es una extensión del presente, lo que se conoce como presentismo. El presentismo, advierte Low-Beer (1989), da cabida a que los estudiantes apliquen sus propias creencias, conocimientos y actitudes para interpretar las creencias, conocimientos y actitudes de las personas del pasado lo cual dificulta la construcción de perspectivas históricamente plausibles.

La segunda dimensión implica que los estudiantes distingan entre diferentes y distintas perspectivas del pasado (Endacott, 2010). En ese sentido, sería incorrecto asumir que en el pasado todas las personas pensaban igual.

La tercera dimensión exige que los estudiantes revistan de poder explicativo las perspectivas históricas que construyen (Downey, 1995). El entendimiento histórico requiere más que descripciones de cómo la gente en el pasado veía el mundo, depende, además, del porqué veían las cosas de tal manera y explicar las consecuencias resultantes de tal perspectiva. Así, los estudiantes, mediante la perspectiva histórica, pueden desarrollar también la causalidad histórica (Domínguez, 2015).

La cuarta dimensión requiere que las perspectivas que los estudiantes construyan se basen en evidencias históricas (Ashby y Lee, 1987; Endacott y Brooks, 2013; Harris y Foremann-Peck, 2004). Las fuentes, así como la imaginación histórica deben sustentar el

argumento de la perspectiva según su tiempo y espacio, de esta manera, las perspectivas que los estudiantes construyan deben ser históricamente correctas y plausibles.

En suma, siguiendo a Foster (1999), la toma de perspectiva, como un proceso que lleva a entender y explicar por qué las personas o los personajes en el pasado actuaron como lo hicieron, implica que los estudiantes se sitúen en el contexto histórico y en la cronología de los sucesos, requiere de analizar evidencia histórica, conlleva a dimensionar las consecuencias de las acciones realizadas en el pasado; implica el reconocimiento de que el pasado es diferente del presente; y, finalmente, respeto, apreciación y sensibilidad hacia la complejidad de la acción humana.

Para desarrollar la toma de perspectiva en la educación básica, es necesario que los alumnos cumplan con ciertos requisitos cognitivos que les permitan construir perspectivas históricas sólidas y argumentadas, ya que deben ser capaces de atribuir motivos a las acciones de las personas que se encuentran distantes en el tiempo (Pozo y Carretero, 1983) y aquello supone el dominio del pensamiento hipotético-deductivo que se corresponde al estadio de las operaciones formales propuesto por Piaget en su teoría del desarrollo cognitivo. El estadio de las operaciones formales emerge entre los 11 y 12 años y se desarrolla durante toda la adolescencia, como consecuencia natural de las estructuras del pensamiento precedentes en estadios anteriores (Carretero y León, 1999). Para Piaget e Inhelder (2007), el cambio cualitativo cognitivo importante de este estadio es que el adolescente empieza a concebir la realidad como un subconjunto de lo posible, lo cual permite la elaboración de hipótesis sobre situaciones desligadas de la comprobación actual y concreta. Así, progresivamente, el adolescente va desarrollando la capacidad para formular una serie de explicaciones posibles ante una situación dada, para someterlas a prueba posteriormente y conjeturar sobre las consecuencias derivadas de cada una de las posibles explicaciones.

En el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la educación escolar, el desarrollo de capacidades de razonamiento, en especial del pensamiento hipotético-deductivo, capacitaría al alumno para valorar la plausibilidad de determinadas explicaciones históricas construidas a lo largo de la historiografía y construidas por ellos como parte de su aprendizaje. En ese sentido, se espera que durante su formación aprendan a valorar la relatividad del conocimiento y las construcciones que se realizan sobre el pasado (Mauri y Valls, 2014). De igual manera, se espera que mediante el pensamiento hipotético-deductivo se logre el desarrollo de habilidades específicas de

análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, entre otras esenciales para el proceso de toma de perspectiva. Dichas habilidades señaladas convergen con la capacidad del estudiante para aprender a razonar críticamente. Para Hervás y Miralles (2000), el desarrollo del pensamiento crítico es uno de los procedimientos propios y tradicionales de la historia, el cual, al ser una actividad cognitiva asociada a la evaluación de los productos del pensamiento, forma parte de las capacidades intelectuales superiores que se deben fortalecer en los estudiantes. Por ello, la presente investigación se enmarcará en el contexto de la educación secundaria.

De acuerdo con Gómez (2000), la comprensión de la historia supone dificultades importantes para el estudiante de educación básica, incluso en el estudiante adolescente, debido a que el aprendizaje de la disciplina histórica no solo depende del desarrollo cognitivo del alumno sino también de la calidad de la enseñanza que reciba. Por ello, es importante resaltar el rol que cumple la escuela y sobre todo el docente en el desarrollo del pensamiento formal en los estudiantes y, por ende, en el aprendizaje de la historia.

Para ello, en primer lugar, es necesario desmitificar y aclarar el concepto de toma de perspectiva en el contexto educativo, debido a que en la literatura abundan las definiciones (Davison, 2012) y muchas de ellas se enmarcan en una aproximación particular de la enseñanza de la historia. Esto ayudaría enormemente a la clarificación conceptual del docente, pues le permitiría visibilizar la importancia de la toma de perspectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina y, en consecuencia, entender con mayor detalle cómo y en qué extensión los estudiantes aprenden a razonar históricamente (Yilmaz, 2007).

En segundo lugar, es necesario que los docentes conozcan cómo adquieren los estudiantes la habilidad de ver y juzgar el pasado, si tratan de entender la mentalidad, las creencias, los valores, las intenciones y las acciones de las personas que vivieron en un tiempo y contexto histórico lejano y si, en consecuencia, son capaces de ver el mundo como era visto por aquellas personas sin imponer sus propios valores y creencias contemporáneas (Domínguez, 2015). Escapar de los propios puntos de vista, para analizar y juzgar los pensamientos y actos de las personas del pasado, desde la mentalidad y valores de estas (Hartmann y Hasselhorn, 2007), implica que el aula de clases de historia se distinga por la discusión, la actividad y la búsqueda de evidencias, sustentada en una metodología activa y alineada a un currículo coherente (Booth, 1983).

En ese sentido, una de las estrategias para desarrollar la toma de perspectiva en los estudiantes, según Davison (2012), se encuentra en los modelos de progresión en niveles de empatía histórica desarrollados por Shemilt (1984), Ashby y Lee (1987), Domínguez (1993) y Lee y Shemilt (2011). Es importante tener en cuenta que, si bien estos autores hablan de empatía histórica, la conceptualización que utilizan es similar a la definición que se ha presentado de toma de perspectiva descrita en párrafos anteriores. Dichos autores europeos, en base a estudios e investigaciones sobre cómo adquieren los niños y adolescentes la capacidad para entender las intenciones, puntos de vistas, actitudes, emociones, etc. de las personas del pasado, pretendieron categorizar la comprensión que manifestaban, de determinados sucesos históricos, en niveles de comprensión y explicación progresivas. Para lograrlo, utilizaron diversas metodologías para su evaluación que permitieron a los investigadores entender y describir su desarrollo durante la formación primaria y secundaria, así como los factores involucrados que facilitan su progreso.

En síntesis, dichos autores encontraron un alto grado de acuerdo sobre los niveles de explicación histórica por empatía obtenido mediante la sistematización de las respuestas dadas por los estudiantes participantes de diferentes países (Domínguez, 2015). A continuación, se describirán de manera general cinco niveles en los cuales hay mayor consenso entre los investigadores.

En el nivel más básico, los estudiantes evidencian dificultades para comprender por qué las personas en el pasado actuaron de determinada manera, incluso calificándolos de intelectual y moralmente inferiores. En el siguiente nivel, los estudiantes consideran que la gente del pasado compartía las mismas creencias, ideas, motivos que las personas en la actualidad, utilizando estereotipos e ideas ahistóricas para argumentar el porqué de las causas y consecuencias de determinado suceso histórico. En el tercer nivel, los alumnos suelen proyectarse a sí mismos en situaciones históricas lejanas, sin ver las cosas desde la perspectiva de las personas que vivieron en el tiempo y contexto histórico en cuestión. En el cuarto nivel, los estudiantes intentan mostrar que el pasado tenía una lógica particular, aunque todavía evidencian dificultades para construir una perspectiva histórica debido a que el contexto y la situación en general no están suficientemente conectados. En el último nivel, los estudiantes logran situar el hecho o la acción histórica en su contexto y tiempo particular, reconociendo que en cada época las mentalidades y

actitudes colectivas tienen rasgos propios y que incluso puede haber variaciones individuales.

De acuerdo a Perikleous (2011), la tendencia a utilizar las ideas y creencias del presente para entender las del pasado, así como la falta de conocimiento respecto al contexto y tiempo histórico y el uso de fuentes para interpretar el pasado, son los motivos más frecuentes por los cuales los estudiantes tienen dificultades para construir perspectivas históricas sólidas. Es por ello que la investigación sobre las explicaciones que dan los estudiantes para entender las acciones de las personas en el pasado es esencial para desarrollar actividades adecuadas que fomenten la toma de perspectiva, teniendo en cuenta la importancia de cada una de sus dimensiones para la formación del pensamiento histórico detalladas anteriormente.

En ese sentido, los modelos de Shemilt (1984) y Ashby y Lee (1987) son los que han tenido mayor repercusión y trayectoria en la investigación del pensamiento histórico en niños y adolescentes desde la década de los noventa (Barton, 1996; Endacott, 2014; Harris y Foremann-Peck, 2004; Lee, Dickinson y Ashby, 2004; Rantala, Manninen y van den Berg, 2016). Sin embargo, como menciona Domínguez (2015), es el planteado por Lee y Shemilt (2011), quienes tomando como base su experiencia y los resultados de las investigaciones realizadas durante las décadas previas, proponen un nuevo modelo con ligeras modificaciones respecto de las propuestas anteriores, en el que distinguen con mayor detalle los niveles extremos opuestos. Estas tipologías han servido de base para las subsecuentes investigaciones sobre la empatía histórica, la toma de perspectiva, explicación histórica contextualizada, según los autores referenciados en sus países de procedencia, al igual que sobre los métodos más adecuados para su enseñanza y su evaluación en diferentes contextos pedagógicos y curriculares a nivel internacional.

Estas tipologías son una herramienta de planificación útil en el aula, sostiene Davison (2012), pues permitirían a los docentes identificar los puntos de quiebre en el pensamiento de sus estudiantes y, con este conocimiento, diseñar actividades que desarrollen el pensamiento histórico. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los modelos propuestos no son evolutivos, entre otras razones porque no se interesan por la lógica operativa de cada nivel, sino por las ideas y asunciones que los estudiantes manifiestan al tratar de explicar pensamientos o acciones de las personas del pasado (Shemilt, 1984). En ese sentido, dichos niveles no son estadios que los estudiantes deban superar uno a uno, aunque cada nivel se sostiene sobre diferentes grados de desarrollo de

habilidades cognitivas de la comprensión histórica que se manifiestan en cómo los estudiantes explican el pasado (Lee y Shemilt, 2011). Es decir, si bien cada nivel es de complejidad cognitiva creciente, el logro del último nivel no es exclusivo de la formación secundaria, pues además de la estructura cognitiva propia del estadio formal, es la instrucción la que tiene un papel fundamental para que los estudiantes logren situar un hecho histórico en su contexto y tiempo particular.

En ese sentido, Yilmaz (2007) propone que para emplear y desarrollar la toma de perspectiva satisfactoriamente, por medio de la instrucción y el diseño de actividades en el aula de clase, los estudiantes deben pasar por una serie etapas de forma sistemática durante su formación histórica. Primero, es esencial que el estudiante tenga acceso a evidencias históricas, sean fuentes primarias o secundarias, para que pueda examinarlas críticamente. Con esta base, el estudiante podría elaborar hipótesis sustentadas en la metodología de la investigación histórica y la imaginación informada sobre los motivos que desencadenaron las acciones de las personas del pasado teniendo en cuenta el contexto y tiempo histórico en el cual se enmarcan para, posteriormente, examinar, apreciar, y entender sus posibles perspectivas y hacerlos inteligibles a las mentes contemporáneas. Después de este proceso, el estudiante estaría en posición de construir argumentos razonables y tomar una postura sobre el hecho histórico en cuestión.

Sin embargo, para lograr que el estudiante logre construir perspectivas históricas razonables, es indispensable que el docente tenga las herramientas didácticas necesarias para desarrollar la toma de perspectiva eficazmente, pues no es posible enseñar aquello que se desconoce (Sáiz y López-Facal, 2014). Al respecto, Wineburg (2001) sostiene que conocer las estructuras de la disciplina de la historia y una sólida formación en la misma es crítico para su enseñanza. En ese sentido, es deseable que los docentes tengan acceso al conocimiento profundo de la disciplina, a su epistemología y sus debates teóricos, que conozcan las investigaciones sobre la forma en la que se aprende historia y, además, que puedan reflexionar sobre su práctica docente (Arteaga y Camargo, 2014). De esta manera, tendrían suficientes herramientas para analizar críticamente los contenidos históricos del área curricular y romper con los viejos esquemas de la enseñanza tradicional, aunque todo ello requiere de un esfuerzo prolongado.

En el Perú, el Ministerio de Educación (Minedu) a través del Diseño Curricular Nacional (DCN), ahora Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), y las Rutas de Aprendizaje del área curricular Historia, Geografía y Economía para 3°, 4° y 5° grados,

ha incorporado las nuevas aproximaciones a la enseñanza y aprendizaje de la historia, en el cual destaca el rol del docente en el desarrollo constante, deliberado y consciente de la competencia Construye interpretaciones históricas (Minedu, 2015; Minedu, 2016). Una de las tres capacidades que componen esta competencia requiere que el estudiante elabore interpretaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos, de modo que:

El estudiante, a partir de un problema histórico, elabora explicaciones con argumentos basados en evidencias. En estas, emplea adecuadamente conceptos históricos. Explica y jerarquiza las causas de los procesos históricos relacionándolas con las intencionalidades de los protagonistas. Para lograrlo, relaciona las motivaciones de estos actores con sus cosmovisiones y las circunstancias históricas en las que vivieron. Establece múltiples consecuencias y determina sus implicancias en el presente. Durante este proceso, comprende que desde el presente está construyendo futuro (Minedu, 2015, p. 14).

En ese sentido, se reconoce la importancia de que los estudiantes sean capaces de leer e interpretar una gran diversidad de fuentes históricas, evaluándolas a partir de su contexto, que el pasado es una construcción y, por lo tanto, es fundamental que en los últimos años de educación básica los estudiantes sean capaces de formular preguntas complejas sobre hechos históricos nacionales y del mundo (Minedu, 2015). De manera específica, parte de los indicadores de desempeño de la capacidad Elabora interpretaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos implican que, finalmente, los estudiantes de educación secundaria logren explicar las actitudes y comportamientos de los individuos y colectivos a partir del marco cultural de la época, describir las ideas y actitudes de las personas y sus circunstancias en una situación histórica compleja, elaborar juicios de valor respecto a las acciones de las personas o personajes históricos, explicar cómo las corrientes de pensamiento influyen en los acontecimientos históricos, etc.

Lograr que los estudiantes desarrollen las competencias del área curricular de historia planteadas en las Rutas de Aprendizaje supone que los docentes realicen algunos cambios en sus metodologías y estrategias didácticas empleadas en el aula (Minedu, 2015). Según Gómez (2000), la necesidad de educar en competencias, con un alto nivel de contenidos procedimentales, requiere de una mayor presencia de actividades formativas en el proceso educativo, donde además se utilicen una gran variedad de recursos, materiales e instrumentos de evaluación. En ese sentido, los docentes juegan un

papel importante en fomentar el desarrollo de metaconceptos o contenidos de segundo orden como la toma de perspectiva en estudiantes (Cole, 2015; Yilmaz, 2007).

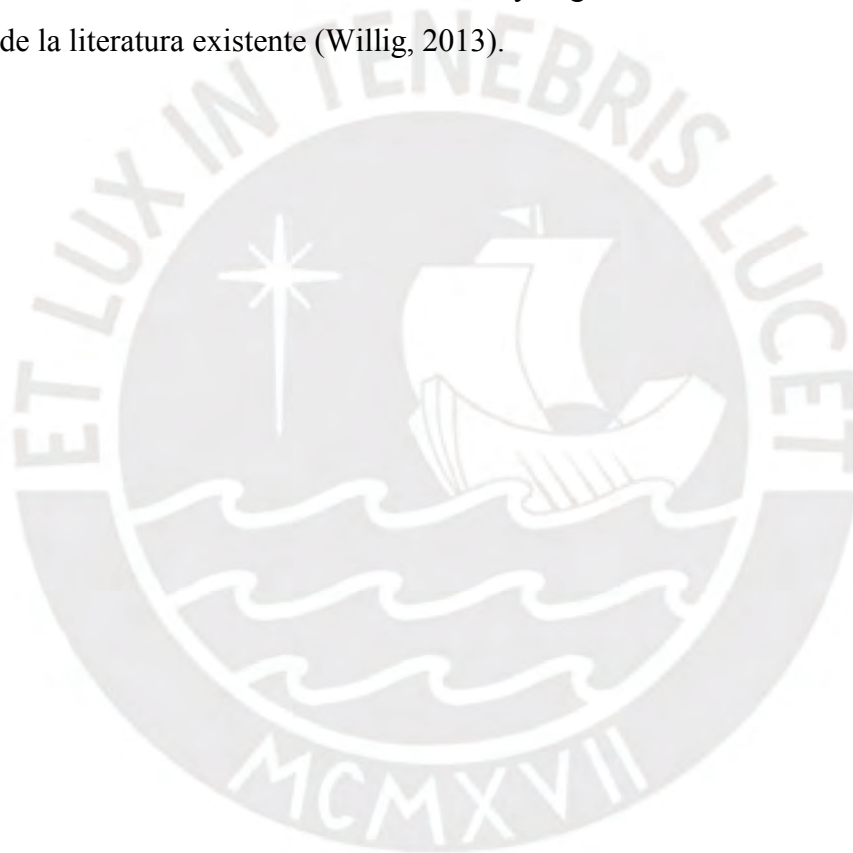
Sin embargo, los esfuerzos por investigar la formación del pensamiento histórico en estudiantes como unidad básica de análisis de los procesos de construcción del conocimiento histórico en general, y la toma de perspectiva en particular, así como las acciones pedagógicas del docente en este proceso, son escasos en el contexto peruano. Gran parte de las investigaciones en esta área se han centrado en las carencias de la formación del docente peruano y la ausencia de estrategias para utilizar el conocimiento histórico especializado en la enseñanza escolar de la historia (Crespo, Espinoza y Valle, 2013).

Al existir poca evidencia sobre el papel del docente en el proceso de formación del pensamiento histórico en estudiantes, esta investigación busca aproximarse a la temática con la intención de conocer si consideran la toma de perspectiva como una aproximación importante al estudio del pasado. Es de particular importancia acercarse de esta manera debido a que no existe suficiente evidencia de cómo los docentes trabajan la toma de perspectiva en las aulas; en ese sentido, un primer paso sería saber qué conocen sobre la toma de perspectiva.

Además, es necesario resaltar nuevamente que uno de los objetivos principales del área curricular de Historia en la secundaria es la explicación de hechos históricos, en el cual se reconoce la importancia de comprender las perspectivas históricas de las personas del pasado, lo cual requiere y favorece el desarrollo de procesos cognitivos complejos vinculadas al pensamiento formal y, además, aporta al ejercicio de la ciudadanía. Con respecto a este último, es mediante la toma de perspectiva que los estudiantes pueden comprender que existen muchos puntos de vista diferentes y que es necesario reconocer e identificar las distintas versiones de un mismo acontecimiento, sea pasado o presente. Es decir, estos aspectos son esenciales para la formación cívica y educación moral (Ashby y Lee, 1987; Calmet y Rojo, 2001; Prats, 2001).

Dado este panorama, el objetivo de la presente investigación es explorar el conocimiento y las valoraciones en relación a la enseñanza de la historia mediante la toma de perspectiva histórica en docentes del séptimo ciclo del área curricular de Historia, debido a que en ese ciclo se espera que los y las estudiantes logren las capacidades e indicadores de desempeño relacionados con la toma de perspectiva.

Por ello, este estudio se enmarca en el paradigma realista de la investigación cualitativa, en tanto permite comprender los procesos de conformación de la realidad de los participantes a partir de la comprensión de los procesos psicológicos y sociales involucrados en sus experiencias relacionadas con el fenómeno bajo investigación (Willig, 2013), a través de la interacción con ellos en un contexto natural y cotidiano (Flick, 2004). Para llevarlo a cabo, se optó por el diseño de análisis temático (Braun y Clarke, 2006), con el propósito de identificar y organizar patrones o temas comunes de información y significado relevantes, producto de la experiencia de los y las participantes, para responder a la pregunta de investigación. Particularmente, se utilizó la aproximación deductiva, mediante la cual dicha identificación y organización de la información se realiza desde la literatura existente (Willig, 2013).



Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por cuatro docentes del área curricular Historia, Geografía y Economía; específicamente dos docentes de tercero y dos docentes de cuarto grado de secundaria, pertenecientes a tres instituciones educativas públicas ubicadas en los distritos de Magdalena del Mar, Pueblo Libre y San Miguel de Lima Metropolitana. Dichas instituciones permitieron el acceso a los potenciales docentes participantes. Para participar del estudio, se consideró como criterio de inclusión que los participantes enseñaran en cualquiera de los grados del séptimo ciclo al momento del contacto inicial, que tuvieran trayectoria como docentes en instituciones educativas públicas y que aceptaran voluntariamente participar de la investigación. Así, los participantes fueron seleccionados de manera no probabilística en base a su accesibilidad y disposición a colaborar con la investigación. En ese sentido, el tamaño de la muestra quedó definido por la accesibilidad a los y las participantes, así como por la capacidad operativa de recolección y análisis de la información (Fernández, Hernández y Baptista, 2010).

La edad de estos oscilaba entre los 42 y 56 años, con un promedio de 49.5 años. Para mantener la confidencialidad de los participantes, se les asignó un código de identificación a cada uno: docente A (DA), docente B (DB), docente C (DC) y docente D (DD). En relación a las características de la experiencia profesional de los participantes, en el caso de los docentes de tercer grado, la docente DA mencionó tener 24 años de experiencia docente y 22 años de trayectoria en la institución educativa; y, el docente DB, 17 años de experiencia docente y 02 años de trayectoria en la institución educativa. Con respecto a los docentes de cuarto grado, el docente DC mencionó contar con 27 años de experiencia docente y 21 años de trayectoria en la institución educativa; y, la docente DD, con 27 años de experiencia docente y 24 años de trayectoria en la institución educativa. Cabe mencionar que todos los docentes mencionaron haber enseñado el curso de Historia, Geografía y Economía en tercero, cuarto y quinto grado de secundaria a lo largo de su experiencia como docentes de educación secundaria.

En cuanto a los aspectos éticos, se obtuvo la autorización de los subdirectores de formación general de cada institución educativa participante y, posteriormente, se solicitó el consentimiento informado de los docentes participantes (Ver Apéndice A), en el cual se indicaba el objetivo de la investigación, las condiciones de su participación y las consideraciones éticas correspondientes. Asimismo, en las aulas en las cuales enseñaban

los docentes participantes, se les pidió a sus estudiantes un asentimiento informado (Ver Apéndice B), indicándoles también el objetivo de la investigación y las medidas éticas para asegurar la confidencialidad de su participación. Finalmente, se explicitó la realización de una devolución escrita de los resultados finales a los participantes del estudio.

Técnicas de recolección de información

En el presente estudio se emplearon dos técnicas de recolección: la entrevista y la observación.

Entrevista

En la investigación cualitativa, la entrevista permite acceder y profundizar en el conocimiento que tienen los sujetos sobre un tema específico (Vieytes, 2004), pues mediante la formulación de preguntas abiertas, utilizadas mayormente en las entrevistas semiestructuradas, se logra hacer explícito el conocimiento implícito de los sujetos sobre el fenómeno bajo estudio (Flick, 2004).

En ese sentido se decidió realizar una entrevista individual semiestructurada a los docentes. Para ello, se elaboró una guía de entrevista con 13 preguntas que consta de dos áreas (Ver Apéndice C). La primera área se denomina “*Enseñanza y aprendizaje de la historia*”, cuyo objetivo es explorar e identificar las ideas que manejan los docentes respecto a la enseñanza y aprendizaje de la historia en relación al desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes. Por ejemplo, se les preguntó “*¿Qué competencias, capacidades y actitudes se estarían desarrollando con el curso de historia?*” y “*Desde el marco curricular se hace énfasis en que los estudiantes aprendan a “pensar históricamente” ¿Para usted, ¿qué significa “pensar históricamente”?*”. La segunda área se denomina “*Conocimiento y valoraciones sobre la enseñanza de la historia mediante la toma de perspectiva*”, que busca indagar sobre el conocimiento y las valoraciones del docente respecto a esta aproximación a la enseñanza de la historia. Por ejemplo, se les preguntó “*Algunos investigadores en el campo de la educación histórica sostienen que una manera de aproximarse al estudio del pasado es interpretando las acciones, pensamientos, actitudes, valores y emociones de personas o personajes históricos ¿Qué opina sobre esta aproximación?*”.

Observación

Con la intención de tener ejemplos de la práctica pedagógica real de los docentes para profundizar y complementar las preguntas de la guía elaborada para la entrevista, se realizaron observaciones no participantes como mínimo a tres horas pedagógicas por cada docente participante, equivalentes a las horas obligatorias mínimas semanales propuestas para el área curricular de Historia, Geografía y Economía, señaladas en el DCN. Las clases observadas fueron seleccionadas según la planificación anual del docente en relación a la competencia “Construye interpretaciones históricas”.

Para ello, se utilizó el registro anecdótico con la intención de anotar las prácticas acontecidas en el aula. Se elaboró una ficha de registro, en la cual se detalló el contexto de la observación y la descripción e interpretación de lo observado en intervalos de 15 minutos, de modo que cada ficha se ajustara a la estructura de una hora pedagógica de clase.

Procedimiento

El desarrollo del presente estudio se dio en tres etapas: diseño de los instrumentos, piloto y aplicación.

Primera etapa: diseño de los instrumentos

En esta etapa se inició con el diseño de la guía de entrevista semiestructurada en base a una revisión extensa de la literatura sobre el pensamiento histórico y la toma de perspectiva en la enseñanza de la historia, así como las referencias al respecto en el DCN y las Rutas de Aprendizaje. Seguidamente, se creó una plantilla para el registro anecdótico, el cual, para facilitar la atención y descripción de lo acontecido en el aula, se estructuró en intervalos de quince minutos.

Segunda etapa: piloto

El piloto se realizó únicamente para la entrevista y se llevó a cabo con un docente de Historia del Perú de una institución privada de bachillerato internacional, con 07 años de experiencia docente en educación secundaria. Antes de iniciar la entrevista, se le entregó el consentimiento informado y se le solicitó permiso para grabar la entrevista, de manera que este proceso fuese lo más idéntico al proceso siguiente de recolección de información.

Esta fase de piloto permitió, por una parte, establecer un tiempo estimado de 40 minutos, teniendo en cuenta que se podría necesitar un tiempo adicional para las

repreguntas producto de las observaciones de aula; por otra parte, permitió la reformulación de la pregunta 3 (inicialmente “¿Qué considera que significa “pensar históricamente”?” a finalmente “Desde el marco curricular se hace énfasis en que los estudiantes aprendan a “pensar históricamente” ¿Para usted, qué significa “pensar históricamente”?”) y la reformulación de la pregunta 5 (inicialmente “Desde el marco curricular, el desarrollo del pensamiento histórico implica que los estudiantes interpreten el pasado de manera crítica ¿Cómo considera que se lograría eso?” a finalmente “¿Considera que el desarrollo del pensamiento histórico implica que los estudiantes interpreten el pasado de manera crítica? ¿De qué manera se lograría?”, ambas correspondientes al Área 1. Con respecto a la pregunta 5, también cambió de ubicación a la pregunta 4, implicando que las preguntas 4 y 5 iniciales, pasen a ser las preguntas 5 y 6 finales.

Con respecto a las modificaciones en el Área 2, solo se cambió la redacción de la pregunta 10 (inicialmente “En algunas investigaciones se menciona que al considerar la perspectiva de las personas o personajes del pasado los estudiantes podrían catalogar las acciones de aquellas como tontas y sin sentido ¿Por qué cree que sucedería esto?” a finalmente “En algunas investigaciones se menciona que los estudiantes al profundizar en el estudio del pensamiento de las personas o personajes del pasado podrían catalogar sus acciones como tontas y sin sentido ¿Por qué cree que sucedería esto?”). Estos cambios en la redacción y ubicación de las preguntas se realizaron para facilitar la comprensión del docente respecto a lo que se quería preguntar y permitir, además, una mayor fluidez en las respuestas respecto al objetivo de la guía de entrevista.

Tercera etapa: aplicación

En esta etapa se realizaron una serie de visitas a las tres instituciones educativas participantes solicitando la autorización de los directores para llevar a cabo la investigación. En todos los casos, las coordinaciones se dieron con los subdirectores de formación general, quienes facilitaron el contacto con los docentes del área curricular de Historia, Geografía y Economía de educación secundaria. Para cumplir con el criterio de inclusión, se invitó a participar del estudio de manera verbal únicamente a los docentes de tercero, cuarto y quinto grado de cada institución que pudieron ser ubicados personalmente. De aquellos, aceptaron participar dos docentes de tercer grado (docente DA y docente DB) y dos docentes de cuarto grado (docente DC y docente DD). Seguidamente, se coordinaron las fechas para las observaciones de aula según la

planificación anual del docente en relación a la competencia construye interpretaciones históricas.

Las observaciones de aula contemplaron un mínimo tres horas pedagógicas por docente: en el caso de la docente DA, se observaron cinco horas pedagógicas, con el docente DB cuatro horas pedagógicas, con el docente DC seis horas pedagógicas, y con la docente DD cinco horas pedagógicas, con la intención de presenciar, en la medida de lo posible, toda la secuencia didáctica del tema de la unidad en cuestión, es decir, la totalidad de actividades de aprendizaje planificadas para la sesión.

Antes de iniciar las observaciones de aula, la investigadora se presentó ante los estudiantes y solicitó su participación en la investigación mediante el asentimiento informado, logrando la participación voluntaria de todos los estudiantes en las cuatro aulas observadas. Durante las observaciones, la investigadora se ubicó al final del salón de clase para registrar las acciones del docente sin interrumpir la dinámica de aula.

Una vez finalizadas las observaciones de aula, se coordinó con los docentes una fecha para la aplicación de la entrevista semiestructurada, indicándoseles que duraría aproximadamente unos 40 minutos. Todas las entrevistas fueron realizadas en la sala de profesores de la institución educativa; sin embargo, en dos de las cuatro entrevistas se generaron algunas interrupciones en el desarrollo de la conversación debido a la entrada y salida de docentes. Durante las entrevistas, además de las preguntas ya elaboradas, se utilizó la información previamente analizada y seleccionada de los registros anecdóticos únicamente para complementar las preguntas de la guía.

Análisis de la información

A partir de la transcripción literal de las entrevistas, el proceso de análisis se inició con la lectura exhaustiva de cada una de ellas para realizar una codificación selectiva tomando como referencia la literatura revisada. Para ello se utilizó el programa ATLAS.ti versión 7, el cual permitió la elaboración de una matriz de códigos inicial. Luego, esta matriz se revisó con la intención de reagrupar los códigos y, además, buscar relaciones entre ellos para formar categorías de mayor complejidad que permitan responder al objetivo del estudio.

De esta manera, con los códigos y las categorías finales, se procedió a codificar nuevamente todas las entrevistas. Posteriormente, con ayuda de los reportes por códigos y categorías elaborados con el mencionado soporte computarizado, se identificaron

patrones de información y temas comunes en relación a (i) la definición y la importancia del pensamiento histórico y (ii) el conocimiento, la importancia, la utilización y las limitaciones de la toma de perspectiva para la enseñanza de la historia.



Resultados y discusión

Con el fin de explorar el conocimiento y las valoraciones con relación a la enseñanza de la historia mediante la toma de perspectiva de docentes de séptimo ciclo del área curricular de Historia, Geografía y Economía, los resultados se han organizado en dos partes: el pensamiento histórico y la toma de perspectiva. En la primera parte, se abordan las definiciones y la importancia del pensamiento histórico para los docentes, y si consideran la toma de perspectiva como una forma de desarrollarlo. En la segunda parte, de manera específica, se ahonda en el conocimiento que tienen sobre la toma de perspectiva y su conceptualización, su relevancia para la enseñanza de la historia, su utilidad en clases, los recursos didácticos que podrían emplearse para su desarrollo y las limitaciones para su utilización como una aproximación al estudio del pasado.

Pensamiento histórico: definición e importancia

El marco teórico y metodológico sobre el cual se sustenta la enseñanza del curso de historia en la educación básica peruana enfatiza el desarrollo de competencias históricas vinculadas al ejercicio democrático, el cual implica que los estudiantes reconozcan que los procesos del pasado, el presente y el futuro se relacionan entre sí. Para lograrlo, es necesario desarrollar el pensamiento histórico, esto es, una serie de habilidades cognitivas e instrumentales, predisposiciones afectivas y una red conceptual que favorezcan la interpretación crítica del pasado para construir una postura consciente sobre el presente (Minedu, 2015).

Tomando como referencia dicha definición, todos los docentes coincidieron en destacar la importancia de la enseñanza del curso de historia en relación al pensamiento histórico, o, en otras palabras, a la interpretación del pasado de manera crítica. En ese sentido, destacan la necesidad de que los estudiantes comprendan los procesos históricos del pasado en tanto les permita vincularlos con la realidad actual y transformar, con ese conocimiento, el presente y el futuro. Al respecto, se muestran algunas viñetas sobre lo mencionado:

“En la historia, como proceso social, no es solamente conocer el pasado por sí solo, para tener cultura, no, es más bien para entender la realidad, para entender lo que está pasando en estos días, y solo así, si entendemos lo que está pasando ahora, podremos proyectarnos al futuro. Por ejemplo, cuando vemos errores en nuestro tiempo, muchas veces son errores

que se han cometido en el pasado, y una dificultad que tenemos como sociedad es que caemos en error tras error” (DB, importancia de la enseñanza de la historia).

“También deseo despertar conciencia crítica en los estudiantes, tomar los ejemplos, porque los estudiantes ven como algo y lo han visto solamente por primera vez, recién lo están viendo, por ejemplo, ven la corrupción de algunos gobiernos o de muchos gobiernos en la actualidad, ahora que se está destapando con el caso de Odebrecht, y dicen ¡Uy! recién está pasando, y no se dan cuenta que esto es un mal endémico en el Perú, está establecido desde prácticamente no solo desde la independencia sino que está arraigado desde la época colonial. Yo lo que deseo, lo que quiero, es que no podemos seguir pensando en repetir los mismos errores, tenemos realmente que darnos cuenta que ya ha llegado el momento de que no podemos seguir pensando que hay cosas nuevas cuando están pensando hace siglos, lo que ahora nos corresponde no es interpretar solamente lo que está pasando desde hace siglos, eso ya lo debemos conocer, lo que debemos hacer es cambiar ese tipo de pensamiento, de idea que hay en la nación. Quiero despertar esa conciencia cívica en mis estudiantes” (DC, importancia de la enseñanza de la historia).

“Para revalorizar las raíces y promover identidad nacional, sobre todo para que no se repitan acontecimientos históricos que no han sido positivas para el país, en ese sentido, que tengan conocimiento para poder transformar el presente. Por ejemplo, el tema de corrupción, que continúa hasta ahora y las estudiantes creen que es algo de ahora ¿no?, cuando tiene larga data en nuestro país, o también para que entiendan que hubo situaciones que desencadenaron ideologías que no deben seguir, como el tema de Sendero Luminoso, entonces, la historia permite, hacer un análisis de todos esos acontecimientos para tomar decisiones en el presente” (DD, importancia de la enseñanza de la historia).

Además, al definir la importancia de la enseñanza de la historia, todos los docentes reconocen que los estudiantes deben construir una postura crítica como parte de su ejercicio ciudadano, que les permita proponer soluciones a las problemáticas actuales del país. A ello, los docentes DB y DC añaden además que aquello aporta a la creación de un proyecto a futuro que contribuya al desarrollo nacional.

Ahora bien, para lograr que los estudiantes piensen históricamente, todos los docentes sostienen que, como punto de partida, es necesario superar la historia tradicional enfocada en la acumulación de datos y fechas, para dar protagonismo a una historia crítica, en la que predomine la valoración y la formación de una actitud crítica sobre los procesos históricos. A ello, los docentes DB y DD además destacan la importancia del

análisis y la comparación de fuentes históricas y los docentes DA y DB la capacidad de síntesis de la información. Por ejemplo, los docentes DA y DC mencionaron:

“Bueno, a la Historia no hay que tomarlo como una narración, para mí es importante que las estudiantes puedan analizar los acontecimientos que ocurrieron y a partir de allí que puedan reflexionar para realizar su aporte como ciudadanas al desarrollo del país, ya no es una historia tradicional enfocada en acumulación de datos y fechas, sino más bien una historia enfocada a la búsqueda de soluciones mediante la construcción de posturas sobre los acontecimientos históricos” (DA, enfoque de la enseñanza de la historia).

“Para mí el objetivo más importante no es que el alumno sepa fechas, que sepa de todas las personas que estuvieron participando en la Batalla de Junín, eso para mí intrascendente, ya tienen libros, Internet, si lo va a necesitar lo va a buscar, lo que yo quiero que entienda es el proceso, por qué pasó eso, yo quiero que se den cuenta por qué pasó eso, porque el proceso se repite y no podemos seguir cometiendo los mismos errores del pasado, porque yo si quiero que mi país progrese” (DC, enfoque de la enseñanza de la historia).

Resulta interesante el reconocimiento y valoración del enfoque crítico de la enseñanza de la historia, pues es justamente en el marco del enfoque constructivista de la educación que se desarrolla el pensamiento histórico (Santisteban, 2010). Este exige tanto conocimiento de la historia, es decir, de datos, conceptos y fechas, como conocimiento sobre la historia, que implica el despliegue de una serie de destrezas estratégicas para acceder, comprender y explicar el pasado (Seixas y Morton, 2013). En ese sentido, la diferenciación de enfoques esbozada por todos los docentes rescata la importancia de no quedarse únicamente en la transmisión de información histórica sobre el pasado sino también adoptar una actitud crítica hacia la misma. Esto guarda relación con lo ya mencionado al respecto del estudio de la historia basada en la construcción de conceptos, destrezas y conocimientos metodológicos, pues este supone el uso del pensamiento abstracto formal al más alto nivel necesaria para aprender a pensar históricamente.

Sin embargo, únicamente los docentes DB y DD justifican este cambio de enfoque en la enseñanza de la historia porque es desde el DCN y las Rutas de Aprendizaje que se propone. Muestra de ello es que la docente DD utilizó frecuentemente la referencia a la competencia construye interpretaciones históricas, detallada en las Rutas de Aprendizaje, para mencionar las capacidades que los estudiantes deben lograr y, el docente DB, por su parte, mencionó las tres competencias del área descritas en el DCN:

“Desde un nivel curricular, actualmente, busca desarrollar tres capacidades: manejo de información, de fuentes, el juicio crítico, y el espacio tiempo, las categorías histórico temporales. Esos tres componentes no han variado” (DB, enfoque de la enseñanza de la historia).

“(…) si, de todas maneras, para poder cumplir con la competencia de construir interpretaciones históricas, es esencial que las estudiantes puedan analizar los acontecimientos históricos de manera crítica, las causas y consecuencias, y puedan tener una postura al respecto, una postura informada claro está” (DD, enfoque de la enseñanza de la historia).

Las tres capacidades de la competencia construye interpretaciones históricas, señaladas en los documentos curriculares, son 1) interpreta críticamente diversas fuentes, 2) comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales y 3) elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos. Como parte del desarrollo de esta última capacidad se espera que el estudiante elabore explicaciones sobre los procesos históricos comprendiendo la perspectiva de los protagonistas, entendiendo sus intencionalidades, reconociendo las cosmovisiones y circunstancias históricas en las que vivieron (Minedu, 2015). En ese sentido, la toma de perspectiva está incluida como un indicador de desempeño en las Rutas de Aprendizaje, y desde la literatura revisada, está considerada más bien como un metaconcepto (Seixas y Morton, 2013).

Al respecto, solo el docente DC realizó alguna referencia sobre la importancia de la toma de perspectiva como parte de la interpretación del pasado y su importancia para la actualidad al hablar del pensamiento histórico:

“Aprender a pensar históricamente es aprender a saber lo que somos ahora y lo que hicieron nuestros antepasados. Darnos cuenta de que hubo mucho tiempo de esfuerzo sostenido para convertirnos en el país que somos (...) Si yo veo que mis estudiantes vienen y se dan cuenta, así como nosotros no nos damos cuenta de lo que hicieron, por ejemplo, toda la gente que murió por nuestra independencia ¿Por qué caminos libres ahora? Eso es lo que le digo a mis estudiantes ¿Por qué caminos libres, por qué transitamos, por qué podemos opinar? Porque hay un cumulo de personas que han dado su vida por nosotros, por esos pensamientos, por esas ideas” (DC, la toma de perspectiva para el desarrollo del pensamiento histórico).

Teniendo en cuenta que la toma de perspectiva es esencial para elaborar explicaciones sobre procesos históricos, y que además es descrita –aunque no mencionada con ese nombre– tanto en el DCN como en las Rutas de Aprendizaje, resulta necesario preguntarse por qué no fue explicitada por el resto de docentes. Una posible explicación radicaría en la confusión que ha generado elaborar explicaciones históricas basadas en las intenciones, creencias, valoraciones y acciones de agentes históricos en la investigación y práctica educativa (Endacott, 2010; Hartmann y Hasselhorn, 2008; Knight, 1989; Lee y Shemilt, 2011) lo cual podría haber llevado a entender el desarrollo del pensamiento histórico mediante el análisis crítico de las causas y consecuencias de los procesos históricos sin necesidad de entrar en el análisis de cosmovisiones y acciones individuales o grupales.

Por otra parte, al preguntárseles a los participantes si es que han tenido la oportunidad de desarrollar el pensamiento histórico en sus aulas de clase, según cómo lo definen, argumentan que existen una serie de dificultades en los estudiantes, a nivel institucional y a nivel educativo en general que impiden lograrlo. Al respecto, se presentan algunas citas como ejemplo:

“Sin embargo, aun existimos profesores que todavía tomamos la historia como un conjunto de acontecimientos y que debemos seguir la enseñanza de esos acontecimientos de manera rígida y terminar, sin saltarse un punto (...) Solo que a veces nos hemos acostumbrado a lo fácil, venimos y trabajamos el programa del año pasado, nos pedimos prestado el programa del colega, le cambiamos algunos datos y ya está, pero no nos damos el tiempo para diseñar otro programa, cambiar las lecturas, otras actividades, no repetir lo mismo del año pasado. Lamentablemente yo observo que en el sector educación pasa eso. Quizás estamos resentidos con el Ministerio de Educación, porque tampoco nos tratan bien, las remuneraciones son pésimas, pero tenemos que entender que si seguimos esta carrera fue por alguna razón, entonces deberíamos aportar, trabajar en equipo, hacer nuevos programas, trabajar con las competencias y capacidades que nos piden, no cerrarnos a los cambios, adaptarnos a los cambios que nos pide el Ministerio” (DA, desarrollo del pensamiento histórico en el aula).

“Sí, lo que yo pretendo desarrollar más conociendo las dificultades de las chicas, es que sepan manejar fuentes. Más que fuentes, manejo de información. Una dificultad que tienen nuestras estudiantes es que no leen, les cuesta leer, tienen dificultades para leer, y si leen no entienden. Obviamente si no tenemos esa facultad de manejo de información,

no vamos a llegar al juicio crítico. En eso estamos, siempre lidiando.” (DB, desarrollo del pensamiento histórico en el aula).

“Entonces lo que pretendo hacer es sobre explotar mi hora de clase, yo sé que solo tengo una oportunidad para llegar mi punto, yo vengo y hago mi trabajo de investigación, pero yo sé que mis estudiantes, la mayoría no tiene internet, no tiene libros de textos, viene de familias disfuncionales (...) Y lo que es el libro, el Ministerio de Educación tiene una obsesión, hay que llenar el libro, hay que terminar el libro, cuando viene la supervisión me dicen usted solo ha llenado 100 hojas y son 300, y solo tengo tres horas, y yo soy un profesor que trata de regular el tiempo al máximo, y aun así hago 100 hojas, imagínese, tengo 200 hojas de falta y me van a llamar la atención” (DC, desarrollo del pensamiento histórico en el aula).

“Sin embargo, creo que el marco curricular le sigue dando más énfasis a los contenidos que para tres horas que tiene el curso, es muy corto el tiempo para todo lo que propone, porque en la realidad si parto de un problema a veces los contenidos no están en el marco curricular sino fuera de él, entonces yo tengo que ir a otros contenidos que normalmente no lo proponen y que son más interesantes para las alumnas y responden mejor a los indicadores, y eso toma tiempo que muchos docentes no tienen. A mí me gusta la parte más pedagógica de mi área, no tanto el contenido histórico, sino el procedimiento para llegar a mis alumnas para que logren los indicadores” (DD, desarrollo del pensamiento histórico en el aula).

Este panorama guarda relación con lo investigado por Crespo, Espinoza y Valle (2013), quienes sostienen que la enseñanza escolar de la historia ha estado influenciada por carencias estructurales propias del sistema educativo peruano. En ese sentido, las dificultades que los docentes han experimentado podrían tener consecuencias en el desarrollo del pensamiento histórico en el aula y, entre ellos, en la toma de perspectiva. En síntesis, debido a que la toma de perspectiva fue considerada únicamente por un docente como importante para el desarrollo del pensamiento histórico, se podría inferir que esta aproximación al estudio del pasado no estaría de manera explícita en el discurso de los docentes.

Toma de perspectiva: conocimiento y valoración

Debido a la confusión que podría generar en los docentes preguntar por la toma de perspectiva con ese nombre, y anticipando que en los documentos curriculares no está

definido con ese término, se les preguntó a los docentes directamente qué conocían y si podían profundizar en la descripción de esta aproximación al estudio del pasado.

Si bien todos los participantes reportan conocer esta aproximación, difieren en sus respuestas al pedirles que profundizaran en su definición. La docente DD, por su parte, argumentó que esta aproximación implica realizar una introspección del personaje histórico, de una colectividad o de una población de un determinado tiempo histórico, con la intención de conocer sus actitudes y pensamientos. Mencionó, además, que existe un indicador de desempeño en las Rutas de Aprendizaje relacionado a comprender actitudes y pensamientos de personajes o de grupos. Al respecto, esta docente sostuvo:

“(…) justamente hay un indicador que tiene que ver sobre actitudes y pensamientos de personajes o de grupos, como, por ejemplo, pensamiento o actitudes de los pobladores del Levamiento de Tacna, o de la gente de la década del sesenta, qué cosa pensaban, no tanto los protagonistas, si no la gente en sí, todo el tema de la revolución en la música y la moda, las estudiantes se enganchan más (...) en realidad la introspección del personaje o de la población, es interesante saber sus actitudes y pensamientos, y a las estudiantes le gusta conocer y analizar a los personajes, de cierta manera se conectan mejor porque humaniza los hechos históricos, se dan cuenta que todo eso se produce por acciones de colectivos o de individualidades, y allí tienen otra perspectiva también del acontecimiento histórico” (DD, definición e importancia de la toma de perspectiva).

Por otra parte, el docente DB mencionó que esta aproximación se conoce como biografías históricas y que, por cuestiones de tiempo, no suele trabajarlas en clase. Sin embargo, resaltó su importancia en relación a la interpretación de un hecho histórico:

“Para conocer su contexto histórico en el que vivió y como era su percepción de la vida del personaje. Por ejemplo, el año pasado tuve la experiencia, y en el cuaderno de trabajo estaba, en cuarto año, la época del segundo militarismo, sobre aquellos comuneros que habían ayudado a Cáceres, se vuelven contra él, lo que genera en el Levantamiento de Ancas, entonces, fue interesante poder indagar los motivos detrás de sus acciones y entender porque finalmente se produce ese hecho histórico.” (DB, definición e importancia de la toma de perspectiva).

En el caso del docente DC mencionó que esta aproximación se puede utilizar para profundizar en el conocimiento de un momento histórico:

“Entonces yo si realmente aprovecho mucho de lo que son los personajes históricos para que los estudiantes puedan entender un momento histórico. Por ejemplo, siempre tomo como referencia a Miguel Grau, que fue considerado el peruano del milenio del siglo veinte,

yo lo tomo mucho como referencia, porque a pesar de haber vivido en un entorno lleno de dificultades, lleno de individualismo, de egoísmos, lo da todo por tu país, da el sacrificio, y yo empiezo así mis clases cuando hablo de la Guerra con Chile (...) Entonces, voy moviendo a Miguel Grau en diferentes aspectos de la sociedad y voy desarrollando ese aspecto de la sociedad, y ya lo tomo solo como un pretexto. Yo sí creo que eso es un buen ejercicio a nivel de secundaria” (DC, definición e importancia de la toma de perspectiva).

De manera adicional, el docente DC argumentó que esta aproximación es propia del quehacer de los historiadores y no de los educadores:

“Eso de allí, digamos, probablemente, esa línea de pensamiento lo tienen los historiadores porque ellos trabajan con fuentes históricas. Le hablo de los historiadores no de los profesores de historia. Y los historiadores realizan una gran labor allí porque van descubriendo cosas nuevas. Si no fuera por lo que ellos tienen, por sus afanes de investigar, ignoraríamos muchas cosas. Y no es que niegue el valor de la revisión de estos documentos históricos, pero hay algo que si me gustaría que los propios historiadores nos ayudaran a nosotros los profesores. Un estudiante no es historiador, un docente no es historiador, por más que quiera hacer sus roles, no lo es.” (DC, definición e importancia de la toma de perspectiva).

Esta separación en relación a los métodos del historiador y la práctica educativa del docente DC es de particular interés puesto que educar históricamente requiere que el estudiante conozca cómo se investiga el pasado mediante un aprendizaje activo de los métodos del historiador (Saiz y López-Facal, 2014). Por lo tanto, resulta importante que los docentes tengan las herramientas necesarias para acercar los métodos del historiador al aula y desarrollar estrategias y actividades en relación a la toma de perspectiva; sin embargo, esto no estaría sucediendo, posiblemente por la brecha existente entre el conocimiento histórico especializado y la enseñanza escolar de la historia según Crespo, Espinoza y Valle (2013).

Respecto a la docente DA, se evidenció algunas dificultades para entender la pregunta, por lo cual se utilizó como ejemplo un documental sobre la Revolución Francesa que proyectó en una de sesión de clase observada para realizar repreguntas que le permitieron entender qué significaba la toma de perspectiva, reconociendo así su importancia al momento de analizar un hecho histórico:

“En el tema de la Revolución Francesa, se cuestionan, preguntan no, por qué María Antonieta no se daba cuenta que había pobreza, luego se dan cuenta de que ella siempre

había vivido en palacios, entonces su socialización era diferente, ella nunca había salido de esas murallas, todo era perfecto allí, entonces no tenía por qué saber qué pasaba con la sociedad francesa, además era una época donde la mujer no tenía participación política, entonces, si analizan el hecho histórico en frío les cuesta visibilizar esas actitudes de los personajes, pero si se les da mayor información las estudiantes logran entender porque sucedió así.” (DA, definición e importancia de la toma de perspectiva).

A nivel teórico, la toma de perspectiva hace referencia a la habilidad de ver y juzgar el pasado en sus propios términos, tratando de entender la mentalidad, creencias, valores, intenciones; es decir, la habilidad de ver el mundo como era visto por las personas en el pasado sin imponer los valores propios del presente (Domínguez, 2015; Shemilt, 2011). Desde lo propuesto por el Minedu, se busca que los estudiantes de los grados de tercero, cuarto y quinto de secundaria, logren explicar las actitudes y comportamientos de individuos y colectivos a partir del marco cultural de una época determinada, describan las ideas y actitudes de las personas y sus circunstancias en una situación histórica compleja, elaboren juicios de valor respecto a las acciones de las personas o personajes históricos y expliquen cómo las distintas corrientes de pensamiento influyeron en los acontecimientos históricos (Minedu, 2015). Por lo tanto, se esperaría que los docentes de esta área curricular tengan un manejo conceptual sobre la toma de perspectiva y sobre aquellas competencias, capacidades e indicadores de desempeño planteadas para el séptimo ciclo.

Se puede apreciar, por lo tanto, el reconocimiento de esta aproximación como una alternativa para comprender que los hechos históricos ocurrieron producto de los pensamientos, ideales, actitudes y acciones de personajes históricos o colectividades y que, mediante la toma de perspectiva, se puede interpretar el pasado de manera compleja (Davison, 2012; Lee y Shemilt, 2011; Perikleous, 2011). Cabe mencionar que únicamente los docentes DA y DB sostuvieron que, además, la toma de perspectiva aporta al desarrollo de la capacidad de análisis de información y el juicio crítico de los estudiantes:

“También la información que manejan influye en eso, sea fuentes escritas, orales o visuales, depende de la metodología bajo las cuales se les enseña. Alguna vez hice por ejemplo interpretación de pinturas, cuando analizamos la participación de la mujer francesa en la revolución. Fue muy interesante porque a través de su imagen las estudiantes empezaron a cuestionar y hacerse preguntas sobre sus acciones, entonces allí ves que van desarrollando esa capacidad de análisis.” (DA, definición e importancia de la toma de perspectiva).

“Le da otro juicio, la única manera de poder generar juicio crítico es que ellos tengan diferentes versiones del mismo hecho histórico, entonces, analizar el personaje, entender su visión de la época, es ya una versión más del hecho histórico, a partir de eso puede interpretar con mayor detalle.” (DB, definición e importancia de la toma de perspectiva).

Desarrollar el pensamiento histórico y, por ende, también la toma de perspectiva, requiere que la planificación del aprendizaje en el aula contemple cómo los estudiantes aprenden historia (Arteaga y Camargo, 2014; Yilmaz, 2007) y qué habilidades están desarrollando con la enseñanza del área curricular según el DCN (Minedu, 2009). Por ello, resulta importante que los docentes DA y DB evidencien dichas habilidades cuando argumentan sobre la importancia de la toma de perspectiva para el aprendizaje de la historia. Cabe resaltar que esta aproximación, al igual que las otras capacidades que componen la competencia construye interpretaciones históricas, requiere y favorece el desarrollo de habilidades cognitivas superiores vinculadas al pensamiento formal y, en específico, a la capacidad de análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, entre otras esenciales para el proceso de toma de perspectiva.

Seguidamente, al preguntárseles si es que utilizan o han utilizado la toma de perspectiva durante su trayectoria como docentes, todos los docentes reconocieron haberlo trabajado en muy pocas ocasiones y que depende además del grado y la unidad didáctica de la programación anual. En el caso de la docente DD, argumenta, además, que esta aproximación recién se viene trabajando desde hace algunos años atrás porque es una propuesta nueva en los lineamientos curriculares:

“(…) en el tema del Reformismo y Separatismo, cuáles eran las ideologías de los representantes de cada corriente para que puedan comparar y valorizar, y resultó una actividad interesante porque las estudiantes, mediante este tipo de actividades que quizás son más innovadoras, o que atrapan más su atención, logran entender mejor el tema de clase y se logran los indicadores (...) a través de los personajes hay datos históricos que solo se pueden entender cuando los analizas y que se deben tomar en cuenta, tanto en su imagen como en su pensamiento, su contexto en el cual vivió, de su vida cotidiana, su familia y como intervino luego en ese proceso histórico. De acuerdo al grado hay diferencias, las estudiantes de cuarto y quinto de secundaria logran con mayor facilidad esos indicadores. Sin embargo, las rutas de aprendizaje tienen poco tiempo, entonces recién lo estamos trabajando” (DD, uso de la toma de perspectiva en el aula).

Entre las razones por las cuales los docentes no suelen trabajar esta aproximación en el aula, destacaron como principales motivos la poca cantidad de horas pedagógicas asignadas al área curricular y las dificultades para buscar e interpretar fuentes históricas. Con respecto al primer motivo, todos los docentes coincidieron al mencionar que trabajar con esta aproximación toma mucho tiempo para un área curricular con muy pocas horas semanales y que es necesario, ante todo, cumplir con las actividades propuestas y anticipadas en la programación anual. Por ejemplo, el docente DB mencionó:

“La principal dificultad es el tiempo y segundo porque nos dicen que el currículo es flexible, pero en la práctica es rígido. Yo aplico la teoría crítica, que hay que hacer lo que necesita el estudiante, y lo que necesita es conocer los procesos históricos, y eso es lo primero. Con respecto a la aproximación que dices, una clase o alguna actividad queda corta, porque hay que investigar, todo un análisis que tomará como mínimo una clase. Retomando el tema de la Independencia, tienes que hablar de las dos corrientes libertadoras, en la del Sur no más ya es bastante, y entonces hablar de esos dos personajes es denso, no me puedo detener allí, y para ese tema solo tengo una o dos semanas. Solo debo darles datos referencias, líneas generales, porque no hay tiempo. O decides, si quieres hablar de la Independencia y te centras en investigar a San Martín y Bolívar, y trabajas muy poco el contexto, o te centras en las corrientes y hablas poco de los dos personajes” (DB, limitaciones para desarrollar la toma de perspectiva).

Con respecto al segundo motivo, se mencionó en reiteradas oportunidades que los estudiantes tienen dificultades para interpretar fuentes históricas, debido a la baja comprensión lectora, lo cual impide que diseñen actividades de mayor exigencia y desarrollen aquellas capacidades relacionadas a la investigación:

“Yo uso bastante el portafolio. Este trimestre he trabajado con fichas, con cuadros, con mapas, no he trabajado mucho con líneas de tiempo. Me ha gustado mucho porque ellas guardan todos sus trabajos y les permite reflexionar, logran desarrollar sus capacidades, no todas porque lo que más les falta es interpretar textos, lamentablemente no leen en casa, muy poco leen, leen lo necesario o lo que uno les obliga a leer, esa es la principal limitación, por eso no interpretan textos, por eso, yo siempre les doy una técnica paso por paso para resumir información, si no, se les hace más difícil” (DA, limitaciones para desarrollar la toma de perspectiva).

“(…) lo que yo pretendo desarrollar más conociendo las dificultades de las chicas, es que sepan manejar de fuentes, más que fuentes manejo de información. Una dificultad que

tienen nuestras estudiantes es que no leen, les cuesta leer, tienen dificultades para leer, y si leen no entienden. Obviamente si no tenemos esa facultad de manejo de información, no vamos a llegar al juicio crítico. En eso estamos, siempre lidiando” (DB, limitaciones para desarrollar la toma de perspectiva).

“Entonces, cuando yo le doy a los estudiantes una de estas fuentes originarias de historia, me encuentro con dificultades, los estudiantes no lo entienden, y yo lo que tengo que hacer es contextualizarlo, pero, quiero que entienda que me veo en un dilema, les doy un trabajo, les doy quince o veinte minutos, me doy cuenta que no lo entienden, porque me paran preguntando a cada rato y se hace ya desorden, y después de ese tiempo me doy cuenta que no avanzo a ningún lado. Entonces, qué hago, saben que jóvenes, dejen eso a un lado, vamos a interpretar juntos lo que significa esta fuente histórica. Y pues que media hora en historia, en el transcurso de la clase de una sesión, media hora es un montón de tiempo” (DC, limitaciones para desarrollar la toma de perspectiva).

Al respecto, Yilmaz (2007) sostiene que, para desarrollar la toma de perspectiva en las aulas, los docentes deben diseñar actividades con niveles de complejidad crecientes en donde es esencial que los estudiantes tengan acceso a fuentes históricas, primarias y secundarias, y que sepan usarlas para interpretar el pasado. En ese sentido, resulta esencial preguntarse si es que los docentes, en primer lugar, tienen acceso a esas fuentes históricas y saben interpretarlas, ya que, como se mencionó anteriormente, existiría una brecha entre la investigación histórica y la práctica educativa.

A propósito, el docente DC fue específico al mencionar que no hay muchas fuentes históricas contextualizadas para enseñar el curso de historia. Esta preocupación abre la discusión de que si se espera que el alumno conozca cómo se investiga el pasado mediante un aprendizaje activo de los métodos del historiador (Sáiz y López Facal, 2014), es el docente quien debería también manejarlos y tener acceso a ellos, lo cual plantea la interrogante de si estas capacidades estarían contempladas realmente como parte de la formación y capacitación del docente del área curricular.

Por otra parte, el docente DC también sostiene que, por lo general, sus estudiantes a través de su experiencia como docente, sí evidencian dificultades para entender las motivaciones de personas o personajes históricos del pasado. Según Downey (1995), esto sucede cuando los estudiantes aplican sus propias creencias y actitudes para explicar las motivaciones de los personajes históricos alejados en el tiempo, sin comprender que los argumentos y explicaciones de por qué ciertos hechos históricos tuvieron ciertas

consecuencias o por qué las personas veían el mundo en cierto modo son específicos en tiempo y espacio:

“(…) a mi manera de pensar, hemos confundido éxito con aspiraciones. El éxito es el logro de algo. En este siglo 21 que nos ha tocado vivir si tú no lo logras has perdido. O sea, a Olaya lo fusilaron ¿Qué logro? Su familia se quedó sola, la familia destruida ¿Qué logro Túpac Amaru? Ver que toda su familia muriera, ahorcados, degollados, finalmente él descuartizado ¿Qué logro Mariano Melgar, una persona con tanto talento? Muerto ¿Qué lograron todas aquellas personas que quisieron la Independencia del Perú? Muertos ¿Todos aquellos que se rebelaron contra la Corona Española? Muertos. Y entonces, ¿Para qué lo hicieron? Por gusto, perdieron, por gusto dieron su vida, no tiene sentido, no lograron lo que quisieron. Yo creo que lo que pasa es que hay ese sentido en muchas personas de que solamente si tenemos éxito lo hemos logrado, y el problema es que la historia te hace ver que no fue una derrota, fue un peldaño más conseguir que la escalera subiera. Si no hubiera estado Manco Inca, Túpac Amaru, todos los personajes históricos, tal vez seguiríamos siendo colonia. En realidad, fueron todos ellos lo que despertaron la necesidad de cambio, no es realmente una derrota, no es un triunfo, es solamente un paso de los muchos pasos que tiene la sociedad para lograr algo” (DC, limitaciones para desarrollar la toma de perspectiva).

Por su parte, el docente DB sostuvo que para desarrollar la toma de perspectiva los estudiantes deben conocer el contexto del hecho histórico, y por lo general, existe una falta de referencias o conocimientos previos sobre el tema que se puede trabajar con esa aproximación. Esto guarda relación con lo encontrado por Perikleous (2011) sobre los dos principales motivos por los cuales los estudiantes no logran construir perspectivas históricas sólidas, los cuales son, además del uso de fuentes, la falta de conocimiento respecto al contexto y tiempo histórico.

“Lo que les falta a las chicas es tener referencia, y para tener referencia hay que leer, tener bagaje cultural e histórico (...) si quiero hablar de un tema, y los estudiantes no tienen los pre-requisitos o conocimientos previos del tema, no van a entender pues. Por ejemplo, en la teoría heliocéntrica, el tema que viste, si los estudiantes no conocen el movimiento de la Tierra, alguna referencia del Sistema Solar, no va a entender el cambio pues, no van a entender lo que dicen esos tres personajes claves del video de la Revolución Copernicana, y cuál fue su aporte de cada uno en el tema de la ciencia, ese es un problema que tenemos con las rutas” (DB, limitaciones para desarrollar la toma de perspectiva).

En el caso de la docente DD, mencionó que esta aproximación exige que el docente investigue más sobre el tema, recurra a otras fuentes históricas y recursos didácticos, y que todo ello esté contemplado en la planificación anual para el grado, lo cual muchas veces es difícil de lograr por el corto periodo de tiempo que se les da para planificar al inicio del año escolar. En ese sentido, si desde los lineamientos curriculares se espera que se fomenten el desarrollo de competencias en los estudiantes, los docentes deberían diseñar una serie de actividades formativas en las que se utilicen una gran variedad de recursos, materiales e instrumentos de evaluación. Para que ello suceda, es necesario que puedan tener el tiempo adecuado para planificarlas, y al ser el tiempo una variable limitante que todos los docentes han mencionado, se debería pensar cuanto de lo propuesto en los documentos curriculares realmente estaría sucediendo dentro de las aulas.

En las pocas oportunidades que los docentes mencionaron haber trabajado la toma de perspectiva, fue el uso de multimedia el recurso más frecuente, aunque no en todos los casos el más accesible. En específico, los docentes DA, DB y DD, coincidieron en que con los documentales o videos se puede trabajar mejor esta aproximación. Al respecto, el docente DB sostuvo:

“(…) este año he empezado a hacer uso del multimedia y otras tecnologías que el colegio dispone. Entonces, estoy tratando de diseñar actividades para aprovecharlo, enseñándoles que las chicas sepan apreciar documentales o videos. El año pasado me atreví con algunos salones, documentales de media hora, pero me di cuenta que no ven, se pierden. Ahora solo pongo de cinco o diez, exagerando quince cuando tiene algún elemento que capte su atención” (DB, empleo de recursos didácticos para desarrollar la toma de perspectiva).

Asimismo, los docentes DA, DB y DD mencionaron utilizar también fuentes escritas, orales o visuales y la creación de portafolios, donde los estudiantes puedan archivar y realizar seguimiento de sus trabajos. La docente DD resaltó la importancia de que estos portafolios tengan matrices de evaluación, por competencia e indicador de desempeño, para que los estudiantes sean conscientes de la importancia y el peso de cada actividad de la unidad didáctica que deben presentar. Esta misma docente mencionó utilizar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para actividades integradoras, debido a que permite que los estudiantes investiguen, manejen diversas fuentes escritas y visuales, y puedan construir interpretaciones históricas más complejas.

En conclusión, en la presente investigación se encontró que los cuatro docentes de las tres instituciones públicas coinciden en destacar que el pensamiento histórico permite que los estudiantes interpreten el pasado de manera crítica para que así puedan elaborar explicaciones sobre sucesos históricos y que aquello, además, se vincula con las acciones propias del ejercicio ciudadano. Para lograr esto, es necesario cuestionar la historia narrativa y reconocer que se requiere de un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en un enfoque activo y metodológicamente distinto, es decir, una historia crítica. En ese sentido, los cuatro docentes también lograron argumentar la importancia de superar el enfoque tradicional y memorística de enseñar historia.

En esta línea, resulta interesante destacar que dos docentes reconocieron que este cambio de enfoque en la enseñanza de la historia se encuentra descrito en los documentos curriculares, ya que indicaría el conocimiento y dominio que han adquirido los docentes sobre los estándares de aprendizaje para asegurar el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas y sus respectivas capacidades.

Con respecto a la toma de perspectiva, los cuatro docentes habrían logrado identificar las características de esta aproximación y su importancia en relación al estudio del pasado. Sin embargo, resulta importante destacar que solo una docente identificó que esta aproximación se encuentra descrita en los documentos curriculares, ya que son ellos quienes al realizar la programación anual deben tener en cuenta las competencias y capacidades que están desarrollando con cada tema. Por lo tanto, es pertinente en este contexto preguntarse si realmente los docentes están programando sus actividades teniendo en cuenta lo que el sistema educativo propone.

Por otra parte, solo dos docentes habrían identificado que pensar históricamente implica que los estudiantes desarrollen capacidades vinculadas al pensamiento crítico, a la indagación, construcción de hipótesis, análisis de información, etc., las cuales se desarrollan, en el área curricular, mediante la interpretación crítica de distintas fuentes y la comprensión de los cambios, permanencias, simultaneidades y secuencias temporales que caracterizan al método histórico. Al ser la historia una disciplina que involucra el uso de procesos cognitivos complejos, queda la interrogante si es que los docentes son conscientes de ello, ya que este conocimiento es imprescindible para construir espacios de aprendizaje que fomenten dicho desarrollo.

Si bien todos los docentes reconocen y valoran, en diferentes niveles, el aporte de la toma de perspectiva a la construcción de interpretaciones históricas, argumentan que

es poco usual su desarrollo en el aula de clases, pues habría una serie de limitaciones en los estudiantes, a nivel institucional y a nivel educativo en general, que dificultan su aplicación. Entre estas limitaciones señalan la baja comprensión lectora, dificultad para buscar e interpretar fuentes históricas, la cantidad de horas asignadas al área curricular, poco tiempo para la planificación pedagógica anual al inicio del año escolar, exigencias administrativas por parte del Minedu, etc. Lo manifestado por los docentes guarda sentido con la investigación sobre las carencias del sistema educativo en el Perú y resulta esencial que los docentes, a pesar de las limitaciones estructurales, puedan tener mayores estrategias profesionales para que, mediante la instrucción, puedan contribuir a la formación histórica de los estudiantes.

Adicionalmente, dos docentes manifestaron como limitaciones para aplicar la toma de perspectiva que los estudiantes tienen dificultades para entender las motivaciones de personajes históricos del pasado y la falta de conocimiento del tiempo y contexto histórico sobre los temas a trabajar en aula. Al respecto, la toma de perspectiva requiere que los estudiantes reconozcan que el pasado es diferente del presente, para así evitar el presentismo, que tengan acceso a evidencia histórica, entre otros, para que sea aplicada eficazmente.

Dichas limitaciones ya han sido identificadas en la investigación sobre la perspectiva histórica (Davison, 2012; Domínguez, 2015; Perikleous, 2011; Yilmaz, 2007) y como estrategia pedagógica han planteado profundizar en la investigación sobre los modelos de progresión en niveles de empatía histórica como herramienta de planificación en el aula, ya que estas son progresivas y de complejidad creciente. Así, identificando las dificultades que tienen los estudiantes para elaborar explicaciones históricas, se podrían desplegar una serie de estrategias acordes a su conocimiento enmarcadas en un espacio de aprendizaje que se distinga por la discusión y búsqueda de evidencias.

Teniendo en cuenta los resultados encontrados y la metodología en la cual se sustenta el desarrollo de la toma de perspectiva y el pensamiento histórico en general, cabe plantearse si se están logrando los aprendizajes esperados al final del proceso formativo en el área curricular, pues si bien para alcanzar el logro de estos aprendizajes es esencial que los estudiantes hayan pasado por una serie de transformaciones cognitivas vinculadas al pensamiento formal, habría otras dificultades reportadas por los docentes que estarían limitando alcanzar los objetivos curriculares.

Por otra parte, si bien el DCN y el CNEB han incorporado los nuevos enfoques de la enseñanza de la historia, es importante preguntarse si los docentes se encuentran preparados para asumir los retos que las nuevas pedagogías suponen, y si desde su formación y capacitación, en caso hubiera, se alinean con lo propuesto. En ese sentido, estas posibles discrepancias deberían verse como una oportunidad para el desarrollo de alternativas que apoyen a los docentes a ser conscientes sobre lo que se espera que logren los estudiantes en términos de desarrollo cognitivo con el curso de historia, y cómo diseñar actividades de complejidad progresiva que aporten al logro de ese objetivo.

Asimismo, poder generar oportunidades de reflexión en los docentes con la intención de que puedan proponer alternativas a las limitaciones que encuentren en su práctica docente, las cuales, en la presente investigación, suelen identificarlas como externas a ellos. Siguiendo además lo propuesto en la literatura, crear puentes entre la investigación y debates de la investigación histórica y la práctica histórica en la educación básica, ya que estas deben conversar si es que se desea consolidar una disciplina histórica crítica.

Con respecto a las limitaciones del estudio, se puede señalar que establecer contacto directo con docentes de instituciones educativas públicas resultó ser un proceso largo y la principal dificultad para tener una muestra más amplia de docentes. En ese sentido, se propone como línea de investigación futura explorar el conocimiento y valoración de la toma de perspectiva con más docentes de instituciones educativas públicas, y también de instituciones educativas privadas, ya que estas, en teoría, al tener mayor acceso a recursos y una mayor flexibilidad en la planificación respecto a lo propuesto en los lineamientos curriculares, podrían existir diferencias en cuanto al desarrollo de actividades que fomenten el pensamiento histórico.

Por otra parte, siguiendo la línea de investigación anglosajona y norteamericana, se podría explorar en los niveles de construcción de interpretaciones históricas de los estudiantes mediante las intencionalidades de personas o personajes históricos. Todo ello con la finalidad de tener una visión más completa de cómo se estaría desarrollando el pensamiento histórico en los estudiantes de educación secundaria.

Conclusiones

El objetivo de la presente investigación fue explorar el conocimiento y las valoraciones con relación a la enseñanza de la historia mediante la toma de perspectiva de docentes de séptimo ciclo del área curricular de Historia, Geografía y Economía. Para ello los resultados se organizaron en dos partes: el pensamiento histórico y la toma de perspectiva.

Con respecto al pensamiento histórico, todos los participantes reconocen la importancia de la enseñanza de la historia basada en la interpretación crítica del pasado para favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas y conocimientos metodológicos necesarios para la construcción de posturas sobre los procesos históricos. De los cuatro participantes, únicamente los docentes DB y DD justifican este cambio de enfoque en la enseñanza como parte de los lineamientos curriculares del sistema educativo y, al indagar sobre la relación entre la toma de perspectiva y el pensamiento histórico, solo el docente DC hace referencia a este metaconcepto como vía para la interpretación del pasado.

Estos hallazgos guardan relación, por una parte, con lo reportado en la literatura internacional sobre la confusión que ha generado en los docentes elaborar explicaciones históricas analizando cosmovisiones y acciones individuales y grupales y, por otra, con lo investigado en la literatura nacional sobre la influencia de las carencias estructurales del sistema educativo peruano en la enseñanza escolar de la historia.

Con respecto a la toma de perspectiva, todos los participantes reportan conocer esta aproximación como una alternativa para interpretar el pasado de manera compleja, pero difieren en la profundidad de su conceptualización. En particular, solo la docente DD señala que esta aproximación se encuentra descrita en los documentos curricular y únicamente los docentes DA y DB indican que la toma de perspectiva aporta al desarrollo de capacidades cognitivas superiores en los estudiantes. Además, todos los participantes reconocen haber trabajado esta aproximación en pocas ocasiones debido a que existen una serie de limitaciones en los estudiantes, en la institución y en el sistema educativo y que su aplicación depende, en general, del grado y del tema de la unidad didáctica.

Teniendo en cuenta lo reportado por los docentes, cabe preguntarse si se están logrando los aprendizajes esperados para el área curricular y si la incorporación del enfoque crítico de la enseñanza de la historia está siendo acompañando de acciones reales que permitan su efectiva aplicación en el aula y fomenten el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes.

Referencias

- Arteaga, B. & Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), 110-139.
- Ashby, R. and Lee, P. J. (1987) Children's concepts of empathy and understanding in history. En C. Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp .62–88). London: Falmer Press.
- Barton, K. (abril, 1996). Did the Devil Just Run Out of Juice? Historical Perspective-Taking among Elementary Students. Trabajo presentado en el Annual Meeting of the American Education Research Association, Nueva York.
- Benejam, P. & Pagès, J. (Coord.) (2004). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Boddington, T. (1980). Empathy and the Teaching of History. *British Journal of Educational Studies*, 28(1), 13-19.
- Booth, M. (1983). Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking. *History and Theory*, 22(4), 101-117.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brooks, S. (2008). Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have? *Social Studies Research and Practice*, 3(2), 130-146.
- Bryant, D. & Clark, P. (2006). Historical Empathy and Canada: A People's History. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1039-1064.
- Calmet, L., & Rojo, Y. (2001). *La educación ciudadana y las Ciencias Sociales*. Lima: Tarea.
- Carretero, M. & León, J.A. (1999). Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia. En Palacios, J., Coll, C. & Marchesi, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 1, pp. 453-471). Madrid: Alianza Editorial.
- Carretero, M. & Limón, M. (1995). Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En Carretero, M. (Ed). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia* (pp. 33-62). Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M., & López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 79-93.
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid: Visor.

- Crespo, J.C; Espinoza, J.M & Valle, A. (2013). Historia para maestros: una experiencia de formación del profesorado en historia y de responsabilidad social universitaria desde la PUCP. En Pagès y Santisteban (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona: UAB.
- Cole, W.G. (2015). The Effects of a Historical Perspective Taking Scenario Activity on Classroom Discussion (Tesis Doctoral). University of Tennessee, Knoxville.
- Cunningham, D. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (5), 679-709. doi: 10.1080/00220270902947376
- Davison, M. (2012). 'Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign', En Harcourt, M. and Sheehan, M. (ed.) *History Matters: Teaching and Learning history in New Zealand schools in the 21st century*, Wellington: NZCER Press.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.
- Domínguez, J. (1993). *Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Domínguez, J. (2015). Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Downey, M. (abril, 1995). Doing History in a Fifth-Grade Classroom: Perspective Taking and Historical Thinking. Trabajo presentado en el encuentro anual de la American Educational Research Association, San Francisco.
- Dulberg, N. (2002). Engaging in History: Empathy and Perspective-Taking in Children's Historical Thinking. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Endacott, J. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory and Research in Social Education*, 38(1), 6-49.
- Endacott, J & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Endacott, J. (2014) Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42(1), 4-34. doi: 10.1080/00933104.2013.826158
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foster, S. (1999) Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90(1), 18-24.

- Gómez, A.L. (2000). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy*. Entre la continuidad y el cambio. Sevilla: Díada Editora.
- Gómez, C. & Miralles, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clio. History and History Teaching*, 39, 1-16.
- Gómez, C., Ortuño, J. & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo & Argumento*, 6(11), 05-27.
- Harris, R. & Foremann-Peck. (2004). 'Stepping into Other Peoples' Shoes': Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4 (2). pp. 1-14.
- Hartmann, U. & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18, 264-270.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hervás, R. & Miralles, P. (2000). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. Recuperado de: http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2000-ENSEÑAR-PENSAR-EDUCAR-miralles.pdf
- Knight, P. (1989). Empathy: Concept, Confusion and Consequences in a National Curriculum. *Oxford Review of Education*, 15(1), 41-53
- Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?" The Relationship between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course. *Theory & Research in Social Education*, 34(1), 34-57.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39-49
- Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (1993). Progression in Children's Ideas about History. Trabajo presentado en el simposio en el Annual Conference of British Research Association, Liverpool, Inglaterra.
- Levesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Low-Bear, A. (1989). Empathy and History. *Teaching History*, 55, 8-12.
- Maestro, P. (1993). Epistemología histórica y enseñanza. *Ayer*, 12, 135-181.
- Mauri, T. & Valls, E. (2014) La enseñanza y el aprendizaje de la geografía, la historia y las ciencias sociales: una perspectiva psicológica. En Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2, pp. 509-525). Madrid: Alianza Editorial.

- Ministerio de Educación del Perú. (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Rutas del Aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? Área Curricular Historia, Geografía y Economía. 3º, 4º y 5º grados de educación secundaria*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU.
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Ávila, R. (Ed). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Perikleous, L. (2011). Why did They Treat Their Children like This? A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy. En Shemilt, D. y Perikleous, L. (Eds.). *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp. 217-253). Nicosia, Cyprus: Association for Historical Dialogue and Research.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Prats, J. (2001). Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Mérida: Junta de Extremadura.
- Pozo, J., & Carretero, M. (1983). El adolescente como historiador. *Infancia y Aprendizaje*, 23, 75-90.
- Rantala, J. (2012). How Finnish Adolescents Understand History: Disciplinary Thinking in History and Its Assessment Among 16-Year-Old Finns. *Educ. Sci.* 2, 193-207. doi:10.3390/educsci2040193
- Rantala, J., Manninen, M. & van den Berg, M. (2016). Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for high school students: assessing historical empathy through simulation exercise. *Journal of Curriculum Studies*, 48 (3), 323-345.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.
- Sáiz, J. & Fuster, C. (2014). Memorizar sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia en España. *Investigación en la Escuela*, 84, 47-57.
- Sáiz, J. & López-Facal, R. (2014). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.

- Sallés, N. (2010). La enseñanza de la historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, 3-10.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. En Dickinson, A.K; Lee, P.; Rogers, P.J. (eds.): *Learning History*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Shemilt, D. (2011). The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past? En Shemilt, D. y Perikleous, L. (Eds.). *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp. 69-129). Nicosia, Cyprus: Association for Historical Dialogue and Research.
- Valle, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. *Revista de Educación*, 20(38), 81-114.
- VanSledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education: on practice, theories, and policy*. New York: Routledge.
- Vieytes, R. (2004) *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: De las Ciencias.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Nueva York, Estados Unidos: McGraw Hill Education.
- Wineburg, S. (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Temple University Press, Philadelphia.
- Yilmaz, K. (2007) Historical empathy and its implications for classroom practices in schools. *The History Teacher*, 40(3), 331-337.

Apéndices

Apéndice A: Protocolo de consentimiento informado para docentes participantes

Este documento es un consentimiento informado dirigido a los docentes invitados a participar del estudio conducido por la estudiante Leslie Olivares Rivera como parte del proyecto de Tesis de Licenciatura en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú, la cual es asesorada por la Mag. María Isabel La Rosa Cormack. La meta del estudio es conocer algunos aspectos relacionados a su práctica pedagógica como docente de historia.

Si usted accede participar en este estudio, la investigadora le solicitará observar dos sesiones de su clase y, posteriormente, realizará una entrevista, la que le tomará alrededor de 40 minutos de su tiempo. La entrevista requiere ser grabada, de modo que la investigadora pueda transcribir con fidelidad las ideas que haya manifestado. Asimismo, la transcripción de esta se realizará de manera confidencial y una vez finalizado el estudio las grabaciones serán destruidas. Cabe mencionar que la información recopilada se utilizará solo para fines del presente estudio y no para evaluar su práctica profesional.

Si tuviera alguna duda con relación al estudio, es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, su participación debe ser voluntaria y puede finalizarla en cualquier momento sin que esto represente algún perjuicio para usted. Al finalizar el estudio, usted podrá acceder a los resultados globales del mismo si así lo requiere.

Muchas gracias por su participación.

Leslie Olivares Rivera

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria. He sido informado/informada del objetivo del estudio y conozco las condiciones bajo las cuales se regula mi participación. Asimismo, entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí. Si usted tuviera alguna duda sobre el desarrollo de este estudio puede comunicarse con Leslie Olivares Rivera (leslie.olivares@pucp.pe) o con María Isabel La Rosa (mlarosa@pucp.edu.pe).

Firma: _____

Fecha: / /

Apéndice B: Protocolo de asentimiento informado para estudiantes

Este documento es un asentimiento informado dirigido a los estudiantes invitados a participar del estudio conducido por la estudiante Leslie Olivares Rivera como parte del proyecto de Tesis de Licenciatura en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú, la cual es asesorada por la Mag. María Isabel La Rosa Cormack.

La meta del estudio es conocer algunos aspectos relacionados a la práctica pedagógica del docente de tu curso de historia. Tu participación consistirá como parte de la observación a dos sesiones de la clase de tu curso de historia.

Si tuvieras alguna duda adicional con relación al estudio, eres libre de formular las preguntas que consideres pertinentes. Cabe mencionar que tu participación debe ser voluntaria y puedes finalizarla en cualquier momento sin que esto represente algún perjuicio para ti.

¡Muchas gracias por tu participación!

Leslie Olivares Rivera

Luego de leer este documento, ¿aceptas participar en la investigación?

Sí () No ()

Firma del alumno: _____

Fecha: / /

Apéndice C: Guía de Entrevista

Área 1: Enseñanza y aprendizaje de la historia

1. ¿Por qué es importante enseñar historia?
2. ¿Qué competencias, capacidades y actitudes se estarían desarrollando con el curso de historia?
3. Desde el marco curricular se hace énfasis en que los estudiantes aprendan a “pensar históricamente” Para usted, ¿Qué significa “pensar históricamente”?
4. ¿Considera que el desarrollo del pensamiento histórico implica que los estudiantes interpreten el pasado de manera crítica? ¿De qué manera se lograría?
5. ¿Considera que existe diferentes maneras para desarrollar el pensamiento histórico? ¿Podría mencionarme y explicarme cuáles serían?
6. ¿Considera que en su clase desarrolla el pensamiento histórico?

Área 2: Conocimiento y valoraciones sobre la enseñanza de la historia mediante la toma de perspectiva

7. Algunos investigadores y especialistas en el campo de la educación histórica sostienen que una manera de aproximarse al estudio del pasado es interpretando las acciones, pensamientos, actitudes, valores y emociones de personas o personajes históricos ¿Qué opina sobre esta aproximación?
8. ¿De qué manera considerar el marco cultural e individual de las personas o personajes del pasado aportaría a la interpretación que hacen los estudiantes sobre hechos o acontecimientos históricos?
9. ¿Cuáles considera que serían las razones por las cuales, ante un mismo hecho o acontecimiento histórico, cada estudiante podría interpretar e hipotetizar sobre el pasado de manera distinta?
10. En algunas investigaciones se menciona que los estudiantes al profundizar en el estudio del pensamiento de las personas o personajes del pasado podrían catalogar sus acciones como tontas y sin sentido ¿Por qué cree que sucedería esto?
11. ¿Desde el marco curricular o las rutas de aprendizaje considera se menciona esta aproximación? ¿De qué manera lo mencionan? ¿Dan orientaciones para desarrollarlo?
12. ¿Considera que en sus clases ha tenido la oportunidad de que sus estudiantes interpreten el pasado tomando en cuenta las acciones, pensamientos, actitudes, valores y emociones de personas o personajes históricos del periodo de la historia está enseñando? ¿De qué manera? ¿Qué materiales o recursos de apoyo utiliza (o utilizaría) en sus clases para lograrlo?
13. ¿De qué manera tomar en cuenta la perspectiva de las personas o personajes del pasado contribuye a la formación histórica de los estudiantes?