

FACULTA DE PSICOLOGÍA



Interpretación de fuentes históricas por alumnos de quinto de secundaria de un colegio privado de Arequipa

Tesis para optar el título de Licenciatura en Psicología con mención en Psicología

Educacional que presenta la Bachiller:

Edely Fernanda Farfán Peñaranda

Asesor:

Magister Oscar Andrés Pain Lecaros

Lima, 2020

Resumen

La enseñanza de la historia cumple un rol importante en la formación de los estudiantes, pues su contenido requiere de un análisis interpretativo (Carretero y González, 2012), de contextualización y evaluación de las fuentes históricas (Carretero y Limón, 1993); lo que está vinculado al desarrollo del pensamiento crítico (Plá, 2012). Dichas habilidades cognitivas podrían aparecer en la etapa de las operaciones formales (Inhelder y Piaget, 1958). Por ello, el objetivo principal de dicha investigación fue evidenciar cómo interpretan fuentes históricas los alumnos de quinto de secundaria de un colegio privado de Arequipa; teniendo como objetivos secundarios, conocer si el tipo de experiencia educativa tiene alguna influencia en la interpretación de fuentes y, averiguar si existe alguna diferencia en la interpretación de fuentes entre documentos con un fuerte vínculo identitario y documentos con ninguna relación identitaria. Los participantes fueron 30 alumnos entre los 16 y 17 años, de dos propuestas curriculares distintas, a quienes se les pidió que respondieran un cuestionario y, se seleccionó a 6 para entrevistarlos. En dicho cuestionario, se planteó que los estudiantes analicen fuentes históricas de dos conflictos bélicos. Los resultados mostraron que los alumnos no reflejaron el desarrollo de las habilidades de análisis ni el uso de los heurísticos propuestos (corroboración, contextualización y documentación). Empero, hubo diferencias en las interpretaciones en cuanto a la experiencia educativa y la carga identitaria. Estos resultados reflejan la importancia de facilitar que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico.

Palabras clave: pensamiento histórico, interpretación de fuentes, desarrollo adolescente

Abstract

The teaching of history plays an important role in the training of students, since its content requires an interpretive analysis (Carretero and González, 2012), contextualization and evaluation of historical sources (Carretero and Limón, 1993); what is linked to the development of critical thinking (Plá, 2012). These cognitive abilities could appear in the stage of formal operations (Inhelder and Piaget, 1958). For this reason, the main objective of this research was to show how do fifth year high school students from a private school in Arequipa interpret historical sources; having as secondary objectives, to know if the type of educational experience has any influence on the interpretation of sources and, to find out if there is any difference in the interpretation of sources between documents with a strong identity link and documents with no identity relationship. The participants were 30 students between the ages of 16 and 17, from two different curricular proposals, who were asked to answer a questionnaire and 6 were selected for an interview. In this questionnaire, it was proposed that students analyze historical sources of two war conflicts. The results show that the students have not yet developed this analysis skills neither use the proposed heuristics (corroboration, contextualization and documentation). However, there were differences in the interpretations regarding the educational experience and identity link. These results reflect the importance of facilitating students to develop cognitive skills that stimulate the development of historical thinking.

Key words: historical thinking, interpretation of sources, adolescent development

Tabla de contenido

Introducción.....	1
Pensamiento crítico y pensamiento histórico.....	2
Adolescencia y pensamiento histórico.....	4
La interpretación de fuentes históricas.....	6
Método.....	13
Participantes.....	14
Técnicas de Recolección de información.....	15
Procedimiento.....	16
Análisis de la información.....	17
Resultados y Discusión.....	19
Habilidades de análisis de la imagen.....	19
Consideración de la perspectiva del autor.....	26
Carga Identitaria.....	29
Habilidades de análisis de los textos.....	30
Heurísticos de interpretación de fuentes históricas.....	34
Conclusión.....	39
Referencias.....	43
Anexos.....	53



Interpretación de fuentes históricas

La historia es una ciencia social al servicio de las personas y de la democracia (Santisteban, 2010). Es así, que su enseñanza es fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y la libertad (Carretero y Voss, 2004), pues tiene un rol muy importante al ayudar a formar ciudadanos informados, capacitados y activos (Rosa, 2004). Asimismo, ayuda al entendimiento de un complejo entorno social que está en constante cambio, otorgando habilidades y competencias para enfrentarlo (Carretero, 2011).

En el Perú, las áreas de Matemáticas y Comunicación siempre han sido prioridad (Cueto, 2009; Valle, 2013), es así que las investigaciones realizadas en educación han estado dirigidas a potenciar estas áreas curriculares (CRECER, 1996, 1998; Evaluación Nacional, 2001, 2004; Evaluación Censal, 2006-2014). Sin embargo, han habido estudios que muestran resultados sobre la educación cívica y ciudadanía en el Perú (ICCS, 2016) y existen algunas investigaciones sobre la Enseñanza de la Historia. Valle (2011), realizó un análisis de los textos escolares de tercero y cuarto de secundaria, con la intención de averiguar qué tipo de actividades se realizan con estos textos, y sobretodo cómo promover la interpretación de fuentes históricas. Otras dos investigaciones encontradas cuya muestra radica en Lima fueron, en primer lugar sobre las explicaciones causales (Artieda, 2015) y la segunda sobre dimensión temporal (Barbosa, 2018).

El Currículo Nacional [CN] (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016) reconoce la importancia de la enseñanza de la Historia y propone como competencia “Construye interpretaciones históricas”, que busca que los alumnos puedan interpretar diversas fuentes, tengan una comprensión del tiempo histórico y elaboren explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos. Esto se trabaja desde las áreas de “Personal Social” en primaria y “Ciencias Sociales” en secundaria. La primera tiene como finalidad contribuir al desarrollo integral del alumno como persona y como miembro activo de la sociedad, y la

Interpretación de fuentes históricas

segunda que los estudiantes construyan su identidad social y cultural, y que desarrollen competencias relacionadas a la ubicación, contextualización y representación de los procesos humanos en el tiempo histórico y en el espacio geográfico.

En este contexto, el objetivo de esta investigación es poner en evidencia cómo interpretan fuentes históricas los alumnos de quinto de secundaria de un colegio privado de Arequipa. Para ello, se expondrá cómo funciona el pensamiento histórico y su relación con el juicio crítico. Luego, se explicará el tipo de pensamiento adolescente según su etapa de desarrollo y cómo funciona con respecto a la aproximación al contenido histórico. Finalmente, se analizará la interpretación de fuentes históricas, su importancia, y los resultados de investigaciones sobre este.

Pensamiento Crítico y Pensamiento histórico

El pensamiento crítico, es un tipo de pensamiento de orden superior (Qablan, Sahim y Hashim, 2019) que se entiende como una forma de razonamiento efectiva (Bronkhorst, Roorda, Suhre & Goedhart, 2019; Halpern, 2007), lo que implica la adaptación y aplicación del razonamiento individual (Kuhn y Dean, 2004). Ello requiere de una serie de habilidades como examinar múltiples evidencias, evaluar argumentos, escuchar a otros y modificar las propias creencias (Kuhn, 2016). Según Facione (1990), es un juicio autorregulado que tiene un propósito, que resulta de la interpretación, análisis, evaluación e inferencia de información. Este incluye el uso de diferentes tipos de razonamiento (formal o informal), dependiendo de la situación (Bronkhorst et al.; 2019). El razonamiento formal deductivo necesita de una serie de símbolos y reglas (lógica y matemática) para encontrar el resultado esperado, mientras que el razonamiento informal inductivo depende de la transformación de información para cada situación específica (Bronkhorst et al., 2019).

Es importante mencionar que el pensamiento crítico no es innato, sino que debe ser aprendido, estimulado y practicado (Qablan et al., 2019). Dicho de otro modo, debe ser

Interpretación de fuentes históricas

potenciado por medio de la instrucción, pues se puede enseñar a los alumnos a ser reflexivos (Hitchcock, 2017; Halpern, 2007; Giroux, 2013; Kuhn y Dean, 2004). Al enseñar a los estudiantes a pensar de manera crítica, se espera que estos puedan analizar los productos intelectuales (incluyendo su propio producto intelectual) y no aceptarlos sin haberlos examinado antes (Hitchcock, 2017). De esta manera, el pensamiento crítico involucra la evaluación del producto mental durante el proceso de investigación; y en ese sentido es constructivista (Hitchcock, 2017).

El pensamiento histórico involucra el uso de las habilidades del pensamiento crítico para el procesamiento de la información sobre el pasado (Winenburg, 1991). Estas incluyen estrategias que los historiadores utilizan para construir el pasado comparando distintas fuentes o evidencias (Winenburg, 1991). Por ello, distintos autores proponen que el rol de la enseñanza de la historia es el desarrollo de habilidades cognitivas que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico (Maxwell, 2019; Plá, 2012; Tamayo, Zona y Loaiza, 2015; Bermudez, 2015). Por ello, es importante entender la historia como un ejercicio constante de solución de problemas, pues requiere que se encuentren soluciones por medio de argumentos ligados a la interpretación (Carretero y López, 2011), lo que requiere de habilidades como la multiperspectividad, escepticismo crítico, solución de problemas y pensamiento sistemático (Bermúdez, 2015).

Según Seixas (2017), el pensamiento histórico puede ser estimulado mediante seis componentes que deben ser utilizados en la enseñanza de la historia: i) la significancia de las fuentes, ii) la interpretación de fuentes históricas, iii) el análisis de la continuidad y cambio entre el pasado y el presente, iv) la comprensión de la multicausalidad y las consecuencias, v) tomar una perspectiva histórica evitando la comprensión de los eventos históricos a partir del presentismo, y vi) tener en consideración las dimensiones éticas. En esta investigación se explorará el segundo punto.

Interpretación de fuentes históricas

Considerando lo anterior, se puede estipular que el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes es un reto, pues se necesita de la capacidad de abstracción, de análisis, de inferencia, de explicación y de evaluación (Tamayo et al., 2015). Estas habilidades son parte del pensamiento formal, el cual puede empezar a desarrollarse a partir de los doce años.

Adolescencia y pensamiento histórico

En quinto grado de secundaria, los estudiantes deberían encontrarse en la etapa de las operaciones formales, pues pueden empezar a pensar de manera abstracta manipulando ideas en su mente; y funcionar de forma lógica y organizada sin necesidad de basarse en información concreta (Inhelder y Piaget, 1958). Sin embargo, tienen poca experiencia en el uso de estas habilidades, incluso algunos adolescentes recién logran consolidar sus pensamientos concretos (Santrock, 2014).

Durante la adolescencia, la capacidad y la forma de pensar cambian, pues la persona se vuelve más consciente, tiene mayor imaginación, intuición y juicio (Craig y Baucum, 2009), lo que hace que puedan acumular gran cantidad de conocimiento. Además, en esta etapa se puede considerar un “podría ser”, por lo que surge la posibilidad de ser competentes en la formación, prueba y evaluación de hipótesis (Craig y Baucum, 2009). Para ello, se empieza a utilizar estrategias más elaboradas para solucionar problemas. Si bien hay estudios que demuestran que los niños tienen la habilidad de procesar información y discernir entre diferentes alternativas, durante esta etapa estas habilidades se perfeccionan (Bruner 1983; Vygotsky 1978 citados Craig y Baucum, 2009).

En ese sentido, la habilidad de razonar, hacer juicios y actuar en concordancia con esos pensamientos cambian acorde a los periodos de desarrollo. En esta etapa son capaces de reflexionar sobre su propio pensamiento y construir teorías (Inhelder y Piaget, 1958). Uno de los aspectos más importantes es la posibilidad de utilizar el pensamiento crítico, que se ve

Interpretación de fuentes históricas

reflejado a partir de categorías como la argumentación, la solución de problemas y la metacognición (Tamayo, Zona y Loayza, 2015). Empero, el pensamiento concreto puede durar hasta hasta los 16 años aproximadamente, pues muchos jóvenes recién comienzan a consolidar el pensamiento formal en la adolescencia tardía (Santrock, 2014).

Por esta razón la comprensión del contenido histórico es un reto para los escolares (Carretero, 2011; Carretero et al., 1983). En ese sentido, la escuela funciona como uno de esos lugares donde se prepara a los adolescentes para alcanzar dicho potencial (Carretero, 2011). Se debe facilitar que los estudiantes desarrollen el pensamiento histórico (Thorp y Persson, 2020). Ello implica enseñarles a ser críticos utilizando el método científico, lo que requiere que los alumnos desarrollen las habilidades cognitivas que utilizan los historiadores al enfrentarse a un problema histórico (Thorp y Persson, 2020; Seixas, 2017).

La tesis realizada por Barbosa (2018) en Lima, pone en evidencia que estudiantes de 14 años tienen dificultades para definir conceptos históricos-temporales (proceso histórico, época, cronología, permanencia histórica). Sin embargo, los resultados mostraron que los adolescentes de esta edad ya tienen las estructuras desarrolladas para la comprensión del tiempo personal y físico, por lo que se puede desarrollar con mayor facilidad el tiempo histórico. En otro estudio realizado en Lima (Artieda, 2015), se demostró que la mayoría de los alumnos de quinto de secundaria son capaces de entablar cadenas causales de tipo causa-efecto, mientras algunos sí consiguieron explicitar interacciones causales. En la misma línea, otras investigaciones han demostrado que la capacidad para entender conceptos históricos requiere muchas veces de un pensamiento formal, para poder entender su significado. (Barton y Levstik, 2008).

En cuanto a la interpretación de fuentes, los estudiantes toman el pasado como dado, la única dificultad que asocian al aprendizaje de historia es memorizar los eventos y luego recordarlos (O'Neill y Weiler, 2006). Además, según la investigación de Carretero y López

Interpretación de fuentes históricas

(2009), más de la mitad de sus participantes de 12 años se aproximan a la fuente histórica como si esta fuera una copia exacta de la realidad, a los 14 empiezan a considerar elementos de producción de la imagen, a los 16 comienzan a inferir el punto de vista del autor y contraponerse a otros puntos de vista, en los adultos también predomina este tipo de lectura. Sin embargo, casi no aparecieron aproximaciones contextualizadas, en las que los entrevistados tuvieran una visión de la imagen en tanto producto histórico y cultural.

En conclusión, se espera que los alumnos de secundaria se encuentren en el estadio de operaciones formales y que por ello puedan realizar una serie de operaciones mentales complicadas relacionadas a la comprensión del contenido histórico. Sin embargo, a pesar de que el desarrollo de las estructuras formales de la adolescencia pueda estar vinculado al desarrollo de estructuras cerebrales, también dependen del medio social (Inhelder y Piaget, 1958; Santrock, 2014; Craig y Baucum, 2009).

La Interpretación de fuentes históricas

Si bien la memoria es un proceso fundamental en el aprendizaje de la historia, una de las principales dificultades en la enseñanza de la historia es que muchos modelos pedagógicos priorizan la memorización e internalización de hechos históricos (Thorp y Persson, 2020; Mateus, 2014; Carretero, 2011). Es así, que los estudiantes conciben la historia como una línea de tiempo plana, simplifican la historia y se centran en ciertos personajes sobre los cuales gira el conflicto, a los que se les denomina héroes nacionales (Carretero y López, 2011). Por esa razón, los educandos no logran comprender el verdadero carácter de esta disciplina y optan por entender los hechos históricos de manera definitiva, cerrada y concluida (Prats, 2000).

Por ello se debe promover un aprendizaje basado en el desarrollo de las habilidades que permitan a los alumnos interpretar el pasado (Seixas, 2017). De esta manera, es necesario reconocer la importancia del uso e interpretación de fuentes escritas primarias o secundarias,

Interpretación de fuentes históricas

para la enseñanza de la historia (Montanares-Vargas y Llancavil-Llancavil, 2016), pues al trabajar con estas se les está enseñando a pensar a los estudiantes (Prats, 2000). La interpretación de fuentes refiere a entenderlas como productos históricos y culturales, por lo que debe considerarse su contexto de producción y su uso actual (Carretero y González, 2012). Por lo tanto, los profesores deben comprender que el contenido histórico es un proceso de construcción intelectual y su enseñanza no debe dar por sentado conclusiones cerradas (Carretero y López, 2009).

Para Carretero y López (2009) la evaluación de evidencias es una de las herramientas más importantes que deben desarrollar los alumnos al momento de aproximarse al contenido histórico. Se debe mencionar que las fuentes históricas poseen una estructura informativa específica, que incluye la descripción del contenido, inferencias y la comparación. Estas poseen un contenido explícito y otro implícito que necesita del análisis del contexto (Santiesteban, 2010). Así mismo, se resalta la importancia de la inferencia, pues permite la utilización de las fuentes y también se debe considerar cómo las personas seleccionan y evalúan dichas evidencias (Limón y Carretero, 1998).

Se espera que los alumnos integren intenciones, motivos, propósitos y planes, pues se trata de esclarecer los significados ocultos del texto. En ese sentido, deben interrogar lo que leen, buscar discrepancias e indagar. Se requiere que los estudiantes sean capaces de citar evidencia textual de fuentes primarias y secundarias, determinar las ideas principales, determinar el punto de vista del autor, analizar tablas y gráficos, distinguir entre un hecho y una opinión, analizar la relación entre las fuentes primarias y secundarias y construir argumentos basados en argumentos (Cowgill y Waring, 2017; Limón y Carretero, 1997; Bain, 2006; Wineburg, 2001; Carretero y González, 2012). Lo que se espera, es que se empiece a reflexionar sobre la evidencia, elaborar respuestas y solucionar los problemas planteados (Martell, 2011; López y Carretero, 2009).

Interpretación de fuentes históricas

Para Valle (2011), la aproximación a las fuentes históricas debe considerar cuatro niveles. El primero es la clasificación, que implica la diferenciación de fuentes primarias de secundarias, así como reconocer si son fuentes escritas o no (gráficas, imágenes, monumentos, orales). El segundo, es el análisis de la fuente, que refiere al reconocimiento del autor, es decir posicionarlo según su contexto histórico y a partir de ello entender la información y el mensaje transmitido. El tercero, es el de la evaluación de fuentes, que es considerar las posibilidades de información partiendo del origen y propósito de la fuente, en otras palabras reconocer por qué el autor redactó dicha fuente. Por último, el cuarto nivel implica el uso de esa fuente para resolver un problema histórico. Para Santisteban (2010), la interpretación histórica es una competencia que consta de tres procesos: la lectura de documentos, la confrontación de estos documentos y la comprensión del proceso de construcción de la historia.

Además, se debe reconocer que la propia experiencia histórica también juega un rol importante al momento de interpretar (Ankersmit, 2004). Es por ello, que se debe enseñar la historia planteando un problema histórico, en el cual el uso de fuentes permite llegar a una solución argumentada (Limón y Carretero, 1997), de esta manera los estudiantes se ven inmersos en un proceso de construcción del conocimiento (Martell, 2011). Es necesario distinguir entre el conocimiento conceptual y el conocimiento procedimental involucrados en el aprendizaje y enseñanza de la historia (Van Sledright y Limón, 2006; Carretero y López, 2009). Incluso, se plantea que la estructura de la materia e historia debe incluir estos dos grandes componentes: el declarativo y el procedimental (Valle, 2011). La primera forma de aproximación al contenido histórico da como resultado una comprensión cerrada e inalterable, en cambio la segunda invita a la reflexión (Santisteban, 2010).

Para Van Sledright y Limón (2006), el conocimiento conceptual de primer orden consiste en un conocimiento narrativo que busca dar respuesta al “qui n”, “qu ”, “dónde”,

Interpretación de fuentes históricas

“cuándo” y “cómo” de la Historia. El de segundo orden, hace referencia al conjunto de conocimientos que los historiadores utilizan para interpretar el pasado, por ejemplo causación, progreso, evidencias, fuentes primarias y secundarias, perspectiva del auto, etc. Es este tipo de conocimiento el que interactúa con el conocimiento procedimental que refiere a prácticas específicas a la comprensión y aplicación de prácticas que ayudarán a resolver el problema (construir interpretaciones). Dentro de este se ubica la interpretación y evaluación de fuentes históricas, contextualización, elaboración de argumentos, etc. Lo que requiere del uso de heurísticos (López y Carretero, 2009), que refiere al proceso cognitivo que facilita la solución de un problema.

En el clásico estudio de Wineburg (1991 citado en López y Carretero, 2009; Cowgill y Waring, 2017; Pickles, 2010; Harris, Halvorsen y Aponte-Martínez, 2016) al que remiten diversos autores, se analizó cómo las personas evalúan fuentes primarias y secundarias. Se encontró que el uso de estos tres heurísticos mejoraría la evaluación de evidencias: la corroboración, la documentación y la contextualización. El primero, refiere “al acto de comparar unos documentos con otros” , antes de tomarlos como verdaderos y preguntarse sobre las diferencias entre estos, por lo que este proceso requiere de reflexión . El segundo, significa fijarse en “la fuente o el autor de los documentos históricos” utilizados, es saber el lugar donde se identifica el autor, el tiempo y el espacio donde se escribió el texto, es buscar información sobre ideología, estilo narrativo, posible dificultad, opiniones sobre un tema, etc . El tercero, refiere a considerar el tiempo y el espacio en el que sucedió el evento histórico, cuánto tiempo transcurrió entre el evento y el registro del historiador, integrar intenciones, motivos, propósitos y planes.

A partir de ello, se han realizado diversas investigaciones al respecto. En primer lugar, es importante señalar que hay evidencia de que los estudiantes tienen influencia hereditaria al momento de evaluar la veracidad de una fuente (Harris, Halvorsen y Aponte-

Interpretación de fuentes históricas

Martínez, 2016). En otras palabras, el mismo hecho histórico es valorado de manera diferente según el contexto cultural de procedencia (Carretero y González, 2012). Además, la elección identitaria del intérprete depende de quién sea el otro con el cual se confronte, pues suelen confiar más en la versión heredada (Peck, 2010).

Otro aspecto que se encontró es que los alumnos utilizan una serie de criterios para determinar la veracidad de las fuentes y su confiabilidad, entre ellos se seleccionó criterios de contenido, autor y tipo de documento (primario, secundario), así como también la respuesta emocional a las fuentes (Harris, Halvorsen y Aponte-Martínez, 2016). Sin embargo, parece que los alumnos no son capaces de separar las reacciones personales que la fuente les genera de los criterios de confiabilidad. Así mismo, se ha encontrado que los estudiantes asignan mayor autoridad cognitiva a las fuentes secundarias, pues argumentaron que estas tienden a tener menos sesgos e incluyen solo hechos (Harris, Halvorsen y Aponte-Martínez, 2016). También, se evidenció que al momento de elaborar conclusiones sobre las fuentes interpretadas, los alumnos no les daban mayor importancia a los juicios de validez (Pickles, 2010).

Añadiendo, se ha encontrado que los profesores y alumnos no contextualizan los documentos históricos antes de empezar a leer su contenido (Cowgill y Waring, 2017). Empero, cabe especificar que a diferencia de los estudiantes, los docentes pueden realizar juicios sobre la validez de la fuente una vez leída esta. Con respecto a la documentación, ambos utilizaron las habilidades de investigación en tres ocasiones diferentes: los que se tomaron un tiempo para investigar sobre el documento, los que investigaron mientras leían la fuente o cuando terminaron de leer el documento. Sin embargo, hubo algunos que no investigaron el documento, lo que les puede traer confusión al momento de interpretarlo (Cowgill y Waring, 2017). En cuanto a la contextualización, los resultados mostraron que tanto alumnos como profesores, no posicionan la fuente según su espacio y tiempo (Cowgill

Interpretación de fuentes históricas

y Waring, 2017). Sin embargo, los participantes fueron más exitosos al momento de utilizar la corroboración, pues compararon sus fuentes de información con otras para validar los hechos redactados (Cowgill y Waring, 2017). Más aún, se ha encontrado que existe una falta de preparación docente en pregrado con respecto a la interpretación de fuentes históricas (Montanares-Vargas et al., 2014; Martell, 2011).

Por otro lado, se sabe que al momento de analizar imágenes tanto profesores como alumnos no utilizan enunciados que hacen referencia a materiales anteriores ni intentan analizar la imagen para encontrar un significado más profundo en la representación (Cowgill y Waring, 2017). La mayoría de las afirmaciones que realizan durante el análisis se centran en hechos concretos de la imagen. En ese sentido, se puede concluir que los profesores no están enseñando a analizar imágenes históricas de manera apropiada a los alumnos (Cowgill y Waring, 2017). Asimismo, cuando los estudiantes y docentes no consiguen distinguir entre lo que es correcto e incorrecto en un documento histórico, lo que deviene en una falta de capacidad de calificación al momento de analizar, que refiere a reconocer las limitaciones de la imagen (Cowgill y Waring, 2017). Según Carretero y González (2012), existen diferencias significativas entre las interpretaciones históricas de sus alumnos dependiendo de la edad que tienen, llegando a la conclusión que incluso adolescentes mayores de 16 años y algunos adultos interpretan una imagen histórica de manera realista y no consiguen contextualizarla.

A partir de todo lo anterior, se puede mencionar que al incentivar el desarrollo del pensamiento histórico se favorece el desarrollo de habilidades cognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico y además, la comprensión histórica permite poseer valores como la conciencia global, el pluralismo, el respeto por la diversidad, el pensamiento independiente y apertura a aspectos controversiales (Bermudez, 2015). Sin embargo, al tener en cuenta las dificultades que tiene los alumnos de estas edades para tener una correcta aproximación a la

Interpretación de fuentes históricas

interpretación de fuentes y necesidad que hay de guiarlos correctamente en el proceso de aprendizaje, es de suma importancia poner en evidencia cómo están egresando los alumnos de quinto de secundaria del colegio con respecto a este tipo de habilidades.

Por ello, el propósito de esta investigación es describir y analizar cómo interpretan fuentes históricas los alumnos de quinto de secundaria de un colegio privado de nivel socioeconómico alto de la provincia de Arequipa. Lo que se pretende, es aportar más información, siguiendo la línea del ya conocido estudio *The Historical solving Problem* de Wineburg (1991). Asimismo, se busca conocer si existe alguna diferencia en la interpretación de fuentes entre documentos con un fuerte vínculo identitario y documentos con ninguna relación identitaria. Además, averiguar si el tipo de experiencia educativa, comparando alumnos bajo una malla curricular nacional y una extranjera, tiene algún tipo de influencia en el resultado. De esta manera, se hipotetiza que los estudiantes presentarán dificultades al momento de contextualizar las fuentes históricas. Más aún, será más difícil interpretar de manera adecuada las evidencias históricas con carga identitaria. Añadiendo, se piensa que el tipo de experiencia educativa sí influye en dicha habilidad, por lo que los alumnos de Bachillerato Internacional (por las características curriculares) tendrán mayor éxito.

Método

En esta investigación se considera que el conocimiento humano es construido a partir de la experiencia y práctica social, en el marco de un paradigma constructivista (Willig, 2008; Mertens, 2010). Por tanto se busca entender y describir el proceso de la interpretación de fuentes históricas a través de la recolección de la data en un tiempo y lugar específico de un grupo de estudiantes de quinto de secundaria. En tal sentido, el grupo de estudiantes que forman parte de la institución educativa se constituyen en una unidad particular de análisis que contiene el proceso a estudiar, lo que enmarca al estudio en los estudios de caso de tipo instrumental (Willig, 2008; Creswell, 2014).

Para este tipo de diseño, existen numerosas formas de recopilar información (Willig, 2008). En este caso se les solicitó a los estudiantes llenar un cuestionario, el cual va a contener material estimulador (imágenes y textos), a partir de los cuales se va a diseñar una serie de preguntas que los alumnos deberán responder a lo que se denomina recolección de datos a partir de documentos (Hernández, 2014; Pistrang y Barker, 2012; Willig, 2008), para luego analizar sus respuestas y realizar una entrevista semi-estructurada. Cabe mencionar que según Pistrang y Barker (2012), no es necesario etiquetar el diseño de la investigación bajo un nombre específico, más importante es que el procedimiento se lleva a cabo de manera sistemática.

Con respecto al análisis de datos, se va a realizar un análisis temático basado en teoría previa (Pistrang y Barker, 2012), a lo que se le denomina análisis temático deductivo, pues la intención es obtener una descripción detallada de ciertos aspectos específicos de la data que coinciden o no con investigaciones anteriores sobre el mismo proceso (Barun y Clarke, 2006).

Participantes

La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes de quinto secundaria de un colegio privado de la provincia de Arequipa de nivel socioeconómico alto. Esta institución ofrece la posibilidad a sus alumnos de realizar el programa de Bachillerato Internacional [IB]. Cabe resaltar que en dicho programa, el curso de Historia posee un enfoque comparativo que busca considerar múltiples perspectivas, sobre todo hace hincapié en que los alumnos desarrollen habilidades históricas, como las de pensamiento crítico y la comprensión de diversas interpretaciones de la historia (IBO, 2015). Para ello, los profesores deben modelar las habilidades de pensamiento e investigación como la comprensión, el análisis de textos, la transferencia y el uso de fuentes (IBO, 2015).

Con la intención de comparar cómo interpretan fuentes históricas los alumnos bajo currículas distintas, se seleccionó un 50% estudiantes de quinto de secundaria bajo la currícula nacional [CN] ($n=15$) y un 50% bajo una currícula del IB, ($n=15$). La edad fluctuó entre 16 y 17 años ($M=16.5$; $DE=0.5$). Para mayor profundidad, se escogió 6 participantes (3 de la primera submuestra y 3 de la segunda submuestra) para entrevistarlos y preguntar sobre la lógica de sus respuestas. Cabe resaltar que los grupos fueron balanceados, pues hubo igual cantidad de hombres y mujeres por grupo. Así mismo, se escogió estudiantes con un rendimiento académico variado (bueno, más o menos y malo).

Los participantes fueron contactados por medio del director peruano del colegio, con quien se acordó este encuentro previamente. Ellos participaron de acuerdo a la disponibilidad de la institución educativa, quienes asignaron un horario para realizar las entrevistas. Todos los participantes recibieron un asentimiento informado (Apéndice A) por escrito donde se les aseguró el anonimato y la confidencialidad de las respuestas brindadas y donde también se les explicó el objetivo del estudio. Del mismo modo, se les informó que los fines del estudio son netamente académicos y se les brindó las instrucciones respectivas.

Interpretación de fuentes históricas

Técnicas de Recolección de información

En primer lugar, se entregó a los alumnos una ficha sociodemográfica (Ver Apéndice B), cuyo principal objetivo fue distinguir a los estudiantes del Bachillerato Internacional [IB] de los de la Currícula Nacional [CN]. En esta, se les preguntó su edad exacta, su sexo, nacionalidad y en qué malla curricular se encuentran.

En segundo lugar, se decidió trabajar con un cuestionario, pues esta técnica de recolección de información a través de documentos también se utilizó en otras investigaciones de este tipo (Dutt-Doner, Cook-Cottone y Allen, 2007; Montanares-Vargas y Llancavil-Llancavil, 2016). Este estuvo compuesto por imágenes y textos considerados fuentes históricas sobre dos conflictos bélicos: la Guerra del Pacífico y la Guerra Franco-Prusiana. Para las imágenes, se seleccionaron el óleo de Juan Lepiani (1899) titulado El último cartucho y la pintura Meissoniere (1884) *The Siege of Paris* (El Sitio de París) (Ver Apéndice C). Se utilizaron estas dos fuentes, porque ambas imágenes representan conflictos bélicos con una distancia histórica lejana, pues los alumnos no deben tener familiares cercanos que hayan vivido dicho acontecimiento para evitar influencia de dilemas morales vinculados a sucesos históricos recientes (Magendzo y Toledo, 2009). Al ver las imágenes, los estudiantes respondieron a la consigna “Trata de explicar sucede en la imagen”, con la finalidad de conocer sus interpretaciones (Dutt-Doner et al., 2007).

Asimismo, uno de los objetivos de esta investigación es conocer si existe alguna diferencia en la interpretación frente a una imagen con un fuerte vínculo identitario (Guerra del Pacífico) o frente a una representación cuya relación identitaria es prácticamente nula (Guerra Franco-Prusiana). Investigaciones muestran que al realizar una actividad interpretativa se entrecruzan aspectos cognitivos y culturales (Carretero y González, 2012). Por ello, se adaptaron las preguntas de la investigación de Carretero y González (2012), las cuales fueron revisadas por un psicólogo experto. Se les pidió a los estudiantes que

Interpretación de fuentes históricas

tematizaran la imagen de acuerdo a una serie de opciones y que mencionen con qué personaje de la imagen se sintieron más identificados y el por qué.

Con respecto a los textos, se eligieron el testimonio de Dionisio Vildoso (1880) y el discurso de Víctor Hugo (1972) en el Parlamento Francés. Los estudiantes explicaron qué ocurrió en ambas Guerras a partir de las fuentes presentadas, con la finalidad de poner en evidencia su interpretación. Esta consigna también fue utilizada por investigadores como Wineburg (1991), Cowgill y otros (2017) y Dutt-Doner y otros (2007).

En tercer lugar, se realizó una entrevista semi-estructurada. Esta técnica de recolección de información fue utilizada en investigaciones previas (Carretero y González, 2012; Cowgill et al, 2017; Wineburg, 1991). La entrevista incluía una serie de preguntas con el objetivo de conocer por qué llegaron a la respuesta dada a partir de las fuentes históricas (Ver Apéndice D). Además, se planteó a los estudiantes distintos aspectos sobre las imágenes y los textos (quiénes fueron el autor, en qué época se realizaron, la intención que tuvieron, los detalles de las imágenes) y se les preguntó si cambiarían en algo su redacción.

Procedimiento

El piloto se realizó en la ciudad de Lima previa coordinación con un colegio privado de un nivel socioeconómico alto. Se contó con la colaboración de dos alumnos del CN y dos alumnos del IB. Se leyó las indicaciones del cuestionario, se les repartió el consentimiento informado y luego se les entregó el cuestionario por separado. Se tomó el tiempo que los alumnos tardaron en completar todo el proceso. Al finalizar se les preguntó si comprendieron con facilidad las interrogantes del cuestionario y cuáles fueron las dificultades que tuvieron para contestarlas. Asimismo, se realizó una pequeña entrevista en donde se indagó a profundidad lo que respondieron.

Interpretación de fuentes históricas

El recojo de datos, se llevó a cabo en la ciudad de Arequipa en el colegio seleccionado en un día durante la hora de Historia. Se les indicó a los estudiantes que iban a recibir un cuestionario sobre dos eventos históricos, los cuales tenían que “analizar”. Además, se especificó cuáles iban a ser los materiales a ser analizados. También, se les dijo que el tiempo que tendrían era de 45 minutos, es decir un periodo pedagógico. Asimismo, la encargada de la investigación indicó que podría resolver dudas de los estudiantes, solo si es que estas se trataban sobre aspectos de vocabulario de las preguntas.

Seguidamente, se prosiguió a repartir los asentimientos informados para que los estudiantes confirmen su participación (Ver Apéndice A). Luego, se les pidió llenar una ficha sociodemográfica (Ver Apéndice B). Después, se les repartió el cuestionario con las imágenes y textos sobre la Guerra del Pacífico y luego el de la Guerra Franco-Prusiana (Ver Apéndice C). Para ambos casos, los alumnos tenían que escribir en una hoja todos lo que sabían sobre el suceso en cuestión, luego se les presentó la imagen histórica, y se les pidió que respondieran unas preguntas. Finalmente, se les mostró un texto y tuvieron que contestar las mismas preguntas.

De acuerdo a las respuestas dadas, se seleccionó a tres estudiantes del CN y tres del IB, a quienes se les realizó una entrevista semiestructurada de manera individual. Cada sesión duró aproximadamente 15 minutos. Finalmente, se realizaron las transcripciones literales de las respuestas y de las entrevistas, cuidando la confidencialidad de la información, para luego codificarla.

Análisis de la información

Se realizó un análisis temático deductivo. En primer lugar, se codificaron las habilidades de análisis de la imagen. Para ello, se utilizó un set de rúbricas propuestas por Dutt-Doner, Cook-Cottone y Allen (2007) para clasificar las interpretaciones de cada documento (las imágenes y los textos). Las interpretaciones de las imágenes de ambas

Interpretación de fuentes históricas

guerras se codificaron con un código numérico del 1 al 4 de acuerdo a tres categorías: nivel de observación vinculado a las características, el detalle y cantidad de observaciones y la inferencia de interacción relacionada específicamente al evento representado en cuestión (Ver Apéndice G). Mientras que para las habilidades de análisis de los textos, las interpretaciones se codificaron considerando cuatro niveles para las categorías de uso de la información proporcionado en el documento escrito y entendimiento de la perspectiva del autor (Ver Apéndice G), utilizando la rúbrica de Dutt-Donner y otros (2007).

También se codificaron las interpretaciones de las imágenes según la consideración de la perspectiva del autor siguiendo la investigación de Carretero y González (2012). Las respuestas de los alumnos se clasificaron en cuatro niveles: lectura realista ingenua, lectura realista, lectura de interpretación y finalmente lectura contextualizada (Ver Apéndice E). Para realizar dicha división, se tuvo en cuenta la hipótesis que los estudiantes generaron sobre el contexto de producción de la imagen (autor, lugar de origen, momento histórico en la que fue pintada y cómo supo el autor lo que había sucedido para luego pintarlo).

Con respecto a la carga identitaria, los alumnos contestaron con qué personajes de las imágenes identificaron y el por qué (Carretero y González, 2012). Estas respuestas se agruparon en dos categorías: con carga identitaria y sin carga identitaria. En las primeras, los alumnos resaltan virtudes o defectos internalizados en su bagaje de información previo con respecto a los personajes de las guerras, mientras que en las segundas, resaltan virtudes o defectos inherentes al rol de los personajes en las fuentes.

Finalmente, se hizo referencia a los heurísticos de interpretación de fuentes históricas codificando las interpretaciones de las imágenes y los textos bajo tres categorías: documentación, corroboración y contextualización (Wineburg, 1991) (Ver Apéndice F). La información obtenida de las entrevistas se incluyó de manera complementaria para ejemplificar o aclarar los enunciados durante la discusión de los resultados.

Resultados y Discusión

Con el objetivo de describir cómo interpretan fuentes históricas los participantes de la investigación, los resultados se han organizado en tres partes según el tipo de fuente histórica: habilidades de análisis de la imagen, habilidades de análisis del texto y uso de heurísticos para la interpretación de ambos tipos de fuentes.

Habilidades de análisis de la imagen

Con respecto a las imágenes, se solicitó a los estudiantes que explicaran qué ocurre en las Guerras a partir de las fuentes dadas. Para la codificación de las interpretaciones, se consideraron tres categorías: el nivel de observación vinculado a las características, la cantidad de observaciones y detalle, y el nivel de inferencia de interacción relacionada específicamente al evento. El máximo puntaje en las tres categorías, según Dutt-Doner y otros (2007), se asocia que los estudiantes pueden examinar cuidadosamente una imagen para obtener detalles y conectarla al evento histórico y / o período de tiempo en estudio.

Los resultados muestran que los alumnos del IB tienen mejor desempeño en la categoría “Nivel de observación” en el análisis de las imágenes de ambas Guerras (Ver tabla 1). A diferencia de los alumnos del CN, los alumnos del IB se han enfrentado a tareas como esta en numerosas oportunidades, dándoles mayor expertis reconstruyendo un evento histórico. Según Wineburg (1991), la exposición temprana y frecuente a primeras fuentes prepara a los estudiantes para desarrollar sus propias interpretaciones históricas. Si bien todos los participantes por su edad tienen el potencial cognitivo para elaborar la información que perciben, (Inhelder y Piaget, 1985; Sternberg 2003; Ahmad, Hussain, Batoool, Sittar y Malik, 2016), para conseguirlo, la interacción con el medio ambiente es fundamental. Es ahí donde radica la importancia de la estimulación en el colegio, específicamente en curso de historia, debe enseñarse esta como un proceso de construcción (Carretero y López, 2009), utilizando fuentes para el desarrollo de habilidades de análisis (Cowgill y Waring, 2017).

Interpretación de fuentes históricas

Tabla 1*Nivel de Observación de los participantes en las imágenes 1 y 2*

Nivel de Observación		Ejemplo de enunciado	Tipo de imagen			
			Guerra del Pacífico		Guerra Franco-Prusiana	
Nivel	Significado		IB	Nacional	IB	Nacional
1	Respuestas generales que podrían ser incorrectas. Demasiado anclado a la pregunta	"En la imagen se puede observar un enfrentamiento armado". (Alumno 16)	0	2	0	3
2	Descripciones concretas. La observación está anclada a la pregunta	"Es una batalla en la cual hay muertos y heridos, pero también hay soldados atacando a la otra parte o al enemigo. En este caso fue Francia contra Alemania". (Alumno 24)	7	9	3	10
3	Descriptor concretos y ALGUNA evidencia de interpretación (ej. emoción)	"Los soldados alemanes han vencido a los franceses y les quitaron Alsacia y Lorena. Los mataron sin piedad porque querían continuar conquistando. Dejaron a Francia en una mala situación." (Alumno 7)	8	4	7	2
4	Fuerte evidencia de interpretación (ej. conexiones entre los objetos de la imagen, fuerte interpretación de las emociones)	"Se ve la bandera de Francia, la cual puede significar que Francia gana esa batalla y se está regocijando en su victoria, pero en el plano inferior de la imagen se ve muerte y desgracia, al que siempre está relacionado con la guerra. Pero eso es lo que se mira, aunque en realidad lo que está pasando es la derrota de los franceses en su propio territorio a mano de los alemanes." (Alumno 5)	0	0	5	0

Algunos alumnos del IB, mostraron fuerte evidencia de interpretación al aproximarse una fuente histórica como: "[...] se está regocijando en su victoria, pero en el plano inferior de la imagen se ve muerte y desgracia, [...] aunque en realidad lo que está pasando es la derrota de los franceses en su propio territorio a mano de los alemanes" (Alumno 5), lo que podría entenderse por medio de esta posibilidad que ahora tienen de pensar de manera distinta. Sin embargo, la mayoría de los alumnos del CN, presentaron descriptores más ligados a la realidad de la imagen, a lo netamente observable sin realizar una elaboración del contenido como: "[...], Alemania, Francia pierde parte de su territorio, Alsacia y Lorena entre este. Luego de la derrota de Francia, se planea una próxima guerra." (Alumno 17). Esto se

Interpretación de fuentes históricas

podría explicar como una carencia en el desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo, que implica la posibilidad de pasar de estándares generales hacia conclusiones específicas (Ahmad et al., 2016).

Probablemente, la poca exposición de los alumnos del CN a las fuentes históricas pudo ocasionar que estos formulen respuestas considerando, en su mayoría, los aspectos más resaltantes de la imagen. Según Cowgill y Waring (2017), la mayoría de los estudiantes se centraron en los aspectos concretos de la imagen y evidencian lo más obvio o resaltante, sin profundizar en otros aspectos de esta. Más específicamente, cuando se tiene problemas bien estructurados, la resolución de problemas se lleva a cabo por medio de una activación y confirmación de un esquema adecuado, que a su vez activa otros (Sternberg, 2003). Sin embargo, en el caso del análisis de fuentes históricas, la solución del problema depende de la construcción de un esquema para el contexto y el evento específico (Wineburg, 1991). Esto se puede lograr por medio de la práctica y la instrucción enfocada a la resolución de problemas históricos utilizando evidencia.

Tabla 2*Detalle y Cantidad de Observaciones de los participantes en las imágenes 1 y 2*

Detalle y Cantidad de Observación		Tipo de enunciado	Tipo de imagen			
			Guerra del Pacífico		Guerra Franco-Prusiana	
Nivel	Significado		IB	Nacional	IB	Nacional
1	Menos de un detalle con inexactitudes	"Se ve una batalla entre soldados peruanos y chilenos". (Alumno 8)	1	4	0	6
2	Concreto. Al menos un detalle por pregunta, con una o más inexactitudes	"Es la batalla de Angamos en la que Peru y Chile pelean por el territorio de Arica, los soldados chilenos son más que los peruanos, además tienen más armamento para atacar a los peruanos. También se puede ver la derrota de Peru." (Alumno 24)	11	11	6	8
3	Múltiples observaciones precisas. Observaciones detalladas	"En la imagen se puede ver una batalla . Puede ser de la guerra del Pacifico. Se puede ver que un bando lleva uniforme azul con rojo y otro crema. Ambos bandos portan armas (pistolas, rifles) los soldados de uniforme azul con rojo son chilenos, los otros son peruanos . Se ve que hay contacto físico entre los soldados. En la imagen se ven heridos y/o muertos. En vez de disparar las armas, las utilizan para golpear al enemigo. Se ven más soldados con el uniforme azul y rojo, por eso puede decirse que Chile está ganando." (Alumno 11)	3	0	6	1
4	Muchas observaciones precisas con detalle elaborado	"En la imagen vemos a una mujer de gran tamaño en segundo plano con la bandera francesa. En el primer plano vemos gente muerta y sufriendo, así como un caballo. Representa la desgracia que trajo la guerra Franco-Prusiana no solo para el ejército de Francia sino también para su población que debido a la pobreza y los daños sufrían hambre y enfermedades. Detrás de la mujer se encuentran franceses con armas y cañones, otro cargando a sus heridos. La situación es triste y se representa con el color del cielo y el ángel enfermo con el cuervo, que representan muerte y desgracia." (Alumno 1)	0	0	3	0

A pesar de que algunos alumnos del IB tuvieron mejor desempeño que los alumnos bajo la propuesta del CN en la categoría “Detalle y Cantidad de Observaciones”, la mayoría de los estudiantes dieron al menos un detalle con una o más inexactitudes. Debe mencionarse que cuando los alumnos son capaces de extraer información clave de los documentos, tienen la posibilidad de utilizarla mejor (Dutt-Doner et al., 2007). Para extraer información de la fuente, es indispensable la observación, que conjuntamente con la clasificación,

Interpretación de fuentes históricas

comunicación, medición, inducción y predicción, pertenecen a las habilidades de procesamiento de la ciencia, que son procesos que los científicos normalmente realizan cuando estudian e investigan (Maranan, 2017). Para poder desplegar las funciones cognitivas superiores (pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, etc.), se debe empezar por las básicas. Los alumnos deben ser capaces de observar objetos y eventos y buscar patrones dentro de estas observaciones (Maranan, 2017). Si los alumnos no están entrenados en utilizar este tipo de habilidades al momento de enfrentarse al contenido científico, su performance en el análisis de fuentes se va a ver afectado, lo que probablemente está sucediendo con los estudiantes del estudio.

Es importante mencionar que la mayoría de los alumnos tienen el mismo puntaje de la rúbrica en ambas categorías (Ver Tabla 3). Como se mencionó, la primera categoría en particular puede estar más relacionada al nivel de uso de información proporcionada por la fuente para justificar la argumentación, mientras que la segunda refiere a cómo se utiliza esta información, a su elaboración. Esto refuerza lo encontrado por Dutt- Doner y otros (2007), quienes postulan que los estudiantes tienen más éxito en el análisis, si es que logran extraer la información necesaria

Tabla 3

Comparación entre la cantidad de información recabada y su elaboración

Nivel de Observación	Detalle y Cantidad de Observación			
	1	2	3	4
1	7%	2%	0%	0%
2	13%	33%	3%	0%
3	0%	25%	8%	0%
4	0%	2%	2%	5%

La mayoría de los alumnos del IB dieron respuestas conectando su elaboración al evento específico, ya sea la Guerra del Pacífico o la Guerra Franco-Prusiana en la categoría “Nivel de conexión de la imagen con el evento específico” (Ver Tabla 4).

Tabla 4*Nivel de conexión de la imagen con el evento específico*

Nivel de conexión de la imagen con el evento específico		Tipo de Enunciado	Tipo de Imagen			
			Guerra del Pacífico		Guerra Franco-Prusiana	
Nivel	Significado		IB	Nacional	IB	Nacional
1	Respuesta concreta, general. Sin conexión al evento	"Franceses perdiendo contra Alemanes." (Alumno 22)	4	5	0	1
2	Respuesta concreta. Poca conexión al evento específico	"En la imagen se ve a las personas peruanos contra los chilenos en guerra y se ve como se matan y hay mucha violencia." (Alumno 21)	4	5	2	11
3	Muestra signos de inferencia o interpretación con respecto al evento específico	"En la imagen se puede observar una batalla de la guerra del Pacífico. Podemos ver hombres con uniformes de azul y rojo. Probablemente se trate de los chilenos pues estos eran uniformes proporcionados por el ejército británico. También vemos hombres con uniformes completamente azules y blancos. El enfrentamiento parece darse entre los mencionados al principio contra estos últimos. Podemos observar también las armas utilizadas: revolver, escopetas y lanzas. Los de uniforme azul y rojo (chilenos) parecen estar ganando la batalla debido a la diferencia en la cantidad de hombres." (Alumno 1)	9	5	13	3

Sin embargo, es necesario mencionar que hubo alumnos que priorizaron el contenido narrativo en sus respuestas. Esto podría deberse a que la mayoría de los profesores priorizan el conocimiento declarativo en sus enseñanzas (Martell, 2011). De esta manera, se da más importancia al conocimiento conceptual que al procedimental de la historia (Van Sledright y Limón, 2006). Incluso, durante la entrevista, un alumno mencionó que no se podía explicar un evento a partir de las fuentes dadas, que hacía falta información "certera [...] datos de verdad nombres, fechas cosas así que en realidad sí pasaron" (Alumno 16). Además, la mayoría de los alumnos redactaron frases copiando ideas de historiadores representativos, careciendo de conocimiento sobre la aplicación de prácticas específicas que se deben poner en marcha para construir una interpretación:

Interpretación de fuentes históricas

“Se puede observar militares peruanos y chilenos en el combate de Angamos en 1880. Se puede observar que la tropa chilena está venciendo a la tropa peruana, dado que Chile está mejor armado y preparado, por ello hay varios cuerpos peruanos en el suelo. Este combate se dio por el Morro de Arica, que era un lugar icónico y se encontraba en la frontera de ambos países. Chile terminó como vencedor de aquel combate, apropiándose del Morro de Arica.” (Alumno 20)

La diferencia con los alumnos del IB es que de alguna manera, han sido expuestos a la evaluación de fuentes, realización de investigaciones y elaboración de argumentos. Sin embargo, debe mencionarse que sólo algunos interpretan a partir de la evidencia y consiguen conciliar tanto el conocimiento conceptual como el procedimental:

“En la imagen vemos a una mujer de gran tamaño en segundo plano con la bandera francesa. En el primer plano vemos gente muerta y sufriendo, así como un caballo. Representa la desgracia que trajo la guerra Franco-Prusiana no solo para el ejército de Francia sino también para su población que debido a la pobreza y los daños sufrían hambre y enfermedades. Detrás de la mujer se encuentran franceses con armas y cañones, otro cargando a sus heridos. La situación es triste y se representa con el color del cielo y el ángel enfermo con el cuervo, que representan muerte y desgracia.” (Alumno 1).

Si bien autores como Dutt-Doner y otros (2007) encontraron que la integración de un buen conocimiento previo con la habilidad de analizar documentos correctamente contribuye un uso exitoso de fuentes históricas, para una muestra de escolares de secundaria, resultó que las habilidades de análisis fueron mejores predictores de la interpretación histórica. Esto podría explicar que los alumnos del CN tengan menos éxito con la imagen de la Guerra Franco-Prusiana, pues además de no tener el conocimiento previo, manifestaron poca capacidad de análisis. A los alumnos del IB les pasó lo contrario, pues la mayoría mejoró su

Interpretación de fuentes históricas

rendimiento en la imagen de la Guerra Franco-Prusiana, pues al tener las habilidades de análisis como la capacidad de elaboración, de observación y de conexión, que son propuestas por Dutt-Donner y otros (2007) para la interpretación de fuentes históricas, el conocimiento previo juega un papel secundario. Lo que se espera a esta edad es que los estudiantes tengan la capacidad de tomar el conocimiento previo y conceptos y utilizar sus habilidades de manera apropiada para nuevas situaciones (Ahmad et al., 2016). Por ello, los profesores podrían modelar el proceso de análisis de tal manera que los saberes previos funcionen como soporte, en lugar de enseñar puras impresiones o conceptos erróneos para el desarrollo del conocimiento (Cowgill y Waring, 2017).

Consideración de la perspectiva del autor.

Esta codificación tiene como eje central la consideración de la perspectiva del autor en el análisis de las imágenes. Los resultados mostraron que si bien algunos alumnos del IB fueron capaces de cuestionarse aspectos sobre la imagen, la mayoría de los estudiantes en general consideraron a la imagen como una copia de la realidad y al autor como testigo directo (Ver Tabla 5).

Tabla 5
Categorización según la consideración de la perspectiva del autor

Perspectiva del autor		Tipo de Enunciado	Tipo de Imagen			
			Guerra del Pacífico		Guerra Franco-Prusiana	
Nivel	Significado		I B	Naciona l	I B	Naciona l
Lectura Realista Ingenua	La imagen es entendida como una copia de la realidad, el autor es percibido como testigo directo que registra instantaneamente	"En la imagen se ve una batalla terrestre en un desierto. Se nota que el ejército de azul está ganando la batalla. Esta es realmente sangrienta, ya que la mayoría de bajas son por apuñalamiento con bayoneta del fusil. Además es destacado que el ejército azul cuenta con un mayor adiestramiento que el de blanco ya que se ve que utilizaban una mejor estrategia y rodearon al enemigo dejándolos así vulnerables." (Alumno 3)	1 0	11	7	14
Lectura Realista	El sujeto se cree esta versión pero introduce algunos elementos de la producción de la imagen. Se cuestiona la imagen es aspectos superficiales	"En la imagen se puede observar a soldados franceses asesinados ya los soldados alemanes triunfantes. Toman la bandera de Francia en señal de que ahora ese territorio les pertenece. Se puede observar varias armas de fuego pero mejor equipamiento por parte de los alemanes. Se ve a una mujer, la cual parece ser un símbolo. También se puede observar un caballo en la imagen, lo que indica que animales fueron usados como recursos para facilitar el transporte. Así mismo estos también fueron asesinados." (Alumno 14)	5	4	8	1

A la edad de estos estudiantes (17 años), ya pueden ser capaces de razonar, hacer juicios, reflexionar sobre su propio pensamiento y construir teorías (Inhelder y Piaget, 1958, Santrock, 2013). Sin embargo, la contextualización responde a una pauta evolutiva, influenciada por el desarrollo cognitivo y por la calidad de aprendizaje en el colegio (Carretero, 2011). Probablemente, por esa razón otros alumnos mencionaron en la entrevista que si bien no es una copia exacta “Tal cual, no” (Alumno 17), sí muestra la realidad “Yo creo que sí” (Alumno 16).

Podría mencionarse, que la mayoría de los alumnos sólo consideraron que pudieron haber cambios en la representación de manera superficial como: “tal cual no creo, o sea, al final los peruanos pudieron haber sido más que los chilenos, al final pudo haber pasado pero no sé si clavado” (Alumno 16) pues podrían no haber desarrollado la curiosidad histórica,

Interpretación de fuentes históricas

que es un concepto que hace referencia al proceso de cuestionarse, evaluar evidencia y construir conclusiones, lo cual es sumamente importante para la interpretación (Martell, 2011). Los estudiantes no estarían preparados para cambiar la narrativa histórica en transformación histórica (Dutt-Doner et al., 2007). Cuando se les preguntó si en algún momento pensaron en quién fue el autor, respondieron que en ese momento no lo consideraron. Incluso, después de explicarles quién fue el pintor, algunos no vieron relevante esta información ni vieron necesario cambiar su respuesta como “no veo tan relevante decir eso [...] no le tomo tanta importancia a decir el autor” (Alumno 17).

Los estudiantes deberían poder activar esquemas textuales (Carretero y López, 2009), que avisan al intérprete sobre el tipo de fuente y sobre la información que probablemente pueda encontrar, lo que influye en la cantidad de información que el sujeto pueda rescatar de la fuente para la construcción del significado de esta, ahorrando esfuerzo cognitivo innecesario (Carretero y López, 2009). Esto requiere de la enseñanza explícita del proceso de interpretación, es decir el modelado, así como también de la oportunidad de trabajar colaborativamente con los compañeros de aula para que las diferentes perspectivas puedan ser consideradas (Dutt- Donner et al., 2007). Los profesores deberían brindar oportunidades para que los estudiantes juzguen la relevancia y precisión de la información histórica y así puedan determinar mejor la credibilidad de un documento, ayudándoles a comprender que no todas las fuentes proporcionan información precisa y el conocimiento libre de sesgos a través de la exposición repetida y el análisis crítico (Dutt- Donner et al., 2007). Lo importante, es que los estudiantes tengan la oportunidad de examinar la motivación y la perspectiva del autor, de esta manera entender que el punto de vista del autor puede afectar su interpretación.

Carga Identitaria.

La Guerra del Pacífico es un evento histórico que está profundamente arraigado en la identidad nacional de los peruanos, pues se aprende en las escuelas, está muy presente hasta

Interpretación de fuentes históricas

el día de hoy y en la cotidianidad. Cuando se les pregunta a los alumnos si se identifican con alguno de los personajes de la imagen y el por qué, la mayoría responde “Porque es peruano” y resaltan virtudes internalizadas de los soldados de esa batalla que han servido para la conformación de un “nosotros” y un “otros” como “Los peruanos nunca se rinden”. Esto no ocurre con la imagen de la Guerra Franco-Prusiana, pues al momento de responder a la misma pregunta, argumentan con razones más personales como “No va conmigo pelear”, “yo soy fuerte”. Los alumnos de la muestra se identificaron con los personajes que ellos consideraron peruanos, reconociéndolos porque estos encajaron dentro de su estructura cognitiva existente basada en el conocimiento previo (Berry, Shmied & Schrock, 2019).

Como se ha mencionado, la enseñanza de la historia es eje en la consolidación de una identidad y estructura representaciones sociales y culturales (Wertsch, 2002). Esta identidad no sólo se concreta por medio de la adquisición cognitiva de contenido histórico, sino que posee fuerte carga afectiva y emocional (Carretero y Montanero, 2008), pues al consolidarse esta información en la memoria se pudo haber liberado adrenalina que ayudó a forjar las vías neurales que subyacen los recuerdos (Berry et al., 2019). Está fuerte conexión entre la imagen, la carga emocional, la memoria y conceptos relacionados, podrían ocasionar que una pieza de información se vincule a otras en la memoria y así sea más accesible (Berry et al., 2019), y esto podría explicar el por qué al momento de interpretar, los estudiantes tuvieron mayor dificultad con la imagen de la Guerra del Pacífico. Pues toda esta información evocada con carga afectiva obstaculiza de alguna manera los procesamientos de razonamiento, base de las habilidades de análisis.

En ese sentido, debe mencionarse que el bagaje cultural puede entorpecer el análisis de las fuentes históricas sobre dicho evento, pues cuando se trata de imágenes históricas, los aspectos cognitivos se pueden entrecruzar con otros culturales e identitarios, sobre todo con hechos históricos “conflictivos” (Carretero y Borrelli, 2012). Así, en la entrevista uno de los

Interpretación de fuentes históricas

alumnos mencionó que al analizar las fuentes de la Guerra Franco-Prusiana “lo pensó un poco más” (Alumno 17) porque a diferencia de la Guerra del Pacífico, no sabía mucho sobre el conflicto entre Francia y Prusia y eso lo llevó a cuestionarse más cosas como quién podría haber sido el autor. Otro alumno, admitió que el ser peruano interfirió con su análisis, pues dijo “te llega lo sentimental y siempre buscas apoyar” (Alumno 16).

Habilidades de análisis de los textos

En la tabla 6 se observa la categoría “Uso de información proporcionado en el documento escrito”, a partir de la cual se puede mencionar que no hubo diferencias entre los alumnos de ambas propuestas curriculares al momento de utilizar la información de texto. Según Dutt-Donner y otros (2007), los estudiantes pueden utilizar información correcta en su análisis si es que son capaces de extraerla de los textos. Es por ello, que es de suma importancia que los maestros trabajen en la comprensión lectora de fuentes y el reconocimiento de las ideas clave, reforzando habilidades de lectura (Dutt-Donner et al., 2007). El desarrollo de estas habilidades es transversal a diferentes áreas curriculares y no exclusivo de la enseñanza de la historia. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el conocimiento se va construyendo por medio de la interacción, y que el contenido de la información va a influir en el tipo de razonamiento. Por ello, no es lo mismo comprender una obra literaria que un texto científico, por lo que los profesores deberían incluir este tipo de tareas. Al reconocer las ideas más importantes del texto, los alumnos pueden conectarlas con su conocimiento previo de manera más eficaz (Dutt-Donner et al., 2007), no basta con hacer sólo uso de los saberes previos, sino que es necesario que integren la información nueva.

Es importante resaltar que la mayoría de alumnos de ambas propuestas curriculares conectan la información del texto con enunciados con carga identitaria al momento de realizar el análisis del texto de la Guerra del Pacífico que hacen referencia a características que se les han atribuido a los soldados peruanos que refuerzan la identidad nacional como el

Interpretación de fuentes históricas

amor por la patria, no rendirse nunca, orgullo por su patria, honor: “lo que se valora por sobre todas las cosas es que los soldados peruanos nunca se rindieron.” (Alumno 4), “demostrar el amor que le tenían a su Patria y su bandera.” (Alumno 19). Otros, resaltaron características de los soldados chilenos cómo la falta de piedad, la injusticia, el odio: “Los chilenos [...] desarrollaron odio.” (Alumno 4), “no tuvieron piedad” (Alumno 20). Por mucho tiempo uno de los principales objetivos de la enseñanza de la historia fue la formación del sentimiento de “amor a la patria” (Carretero y Gonzales, 2012), por medio de la transmisión de información cambiante según la circunstancias históricas, políticas y geográficas. Esto ocasiona la construcción de un “nosotros” colectivo frente a un “otros”, cargado de representaciones y estereotipos históricos (Carretero y Gonzales, 2012).



Interpretación de fuentes históricas

Tabla 6*Uso de la información proporcionada en el documento escrito por tipo de texto*

Uso de la información del documento		Tipo de enunciado	Tipo de Texto			
			Guerra del Pacífico		Guerra Franco-Prusiana	
Nivel	Significado		IB	Nacional	IB	Nacional
1	La respuesta está basada en la opinión. No hay información del documento integrada. Información inapropiada	"La guerra con Chile fue desastrosa desde un punto de vista logístico para los soldados peruanos. Les faltaban implementos básicos que si tenía Chile. De esta manera los peruanos se valían de sus orgullo en el campo de batalla y por esto el chileno sentía que debían romper con ese orgullo para poder realmente ganar. Este género un salvajismo en el soldado chileno que llevo a situaciones como la expuesta anteriormente." (Alumno 3)	3	5	3	4
2	Muestra poco uso de información apropiada basada en el documento	"Francia pierde, pero jura venganza." (Alumno 22)	6	3	5	5
3	Muestra algún uso de información apropiada basada en el documento	"Francia está perdiendo la guerra pero estudia los movimientos de los alemanes para poder recuperarse, buscan venganza." (Alumno 23)	3	5	4	5
4	Muestra fuerte uso de información apropiada basada en el documento	"En este texto nos cuentan que tan violenta fue esta guerra. A pesar que la guerra había terminado y Chile salió ganador. Seguían fusilando a muchos soldados peruanos, los cuales ya estaban heridos, indefensos. Murieron muchos peruanos sin piedad. Gritando palabras racistas como "mueran los cholos". Al decir "cholos" estaban tratándonos despectivamente por nuestras raíces." (Alumno 26)	3	2	3	1

Con respecto a la segunda categoría "Entendimiento de la perspectiva del autor", sólo tres alumnos del programa nacional mostraron poco entendimiento de la perspectiva del autor en el análisis de la imagen de la Guerra del Pacífico con respuestas como: "Uno de los soldados peruanos relata lo que pasó en la batalla [...]" (Alumno 17) "En el texto un hombre (posiblemente soldado) está contando [...]" (Alumno 28). Además, en el análisis del texto de la Guerra Franco-Prusiana tres estudiantes mencionaron al autor "[...] un francés dijo el texto

Interpretación de fuentes históricas

[...].” (Alumno 26). Los demás estudiantes no consideraron al autor en ninguna parte de sus respuestas (Ver tabla 7).

Tabla 7*Entendimiento de la perspectiva del autor por tipo de texto*

Entendimiento de la perspectiva del autor		Tipo de enunciado	Tipo de texto			
			Guerra del Pacífico		Guerra Franco-Prusiana	
Nivel	Significado		IB	Nacional	IB	Nacional
1	No muestra entendimiento de la perspectiva del autor	"Los chilenos estaban por encima del pelotón peruano, ganándonos. Por mayoría de hombres, mejor estrategia y equipamiento." (Alumno 16)	15	12	15	12
2	Muestra poco entendimiento de la perspectiva del autor	"Uno de los soldados peruanos relata lo que paso en la batalla del Morro de Arica, como sin piedad el ejército chileno mata sin piedad a peruanos para quedarse con territorio ajeno. Se puede deducir del texto que Perú pierde esta batalla y parte de peruanos serán fusilados dejando sus familias. Ya perdimos Arica en esta batalla." (Alumno 17)	0	3	0	3

Sin embargo, a pesar de que tres alumnos pudieron reconocer al autor de la fuente, ninguno pudo posicionar a la fuente en un contexto apropiado, ni pudieron identificar el posible sesgo, es decir, no cuestionaron el contenido de la fuente:

“Uno de los soldados peruanos relata lo que pasó en la batalla del Morro de Arica, cómo sin piedad el ejército chileno mata sin piedad a peruanos para quedarse con territorio ajeno. Se puede deducir del texto que Perú pierde esta batalla y parte de peruanos serán fusilados dejando sus familias. Ya perdimos Arica en esta batalla.” (Alumno 17).

Incluso, cuando se les planteó la posibilidad de cambiar sus respuestas creando una hipótesis basada en la perspectiva del autor, respondieron enunciados como: “No creo que hubiera cambiado mi respuesta” (Alumno 3). Es probable que no se les haya enseñado la historia como una construcción del pasado, facilitando que entiendan que los historiadores realizaron sus propias interpretaciones sobre los sucesos e incentivándolos a desarrollar las suyas (Martell, 2011). Lo cual, involucra procesos de reflexión, en los que los estudiantes

Interpretación de fuentes históricas

tendrían que resolver los problemas planteados examinando la evidencia (Limón y Carretero, 1997; Martell, 2011). El reto para desarrollar este tipo de razonamiento implicaría la construcción de modelos mentales situacionales (Perkins, Farady y Bushey, 1991), es decir articular las dimensiones y factores implicados en el problema como el sesgo del autor, para luego poder tomar decisiones sobre las alternativas presentadas (Limón y Carretero 1997).

Heurísticos de interpretación de fuentes históricas

Con respecto al heurístico de documentación propuesto por Wineburg (1991), que refiere al reconocimiento de la perspectiva del autor y la fecha de publicación, para así ubicar la fuente en el contexto adecuado e identificar los posibles sesgos. Los resultados mostraron que al momento de interpretar las imágenes, los alumnos del IB cuestionan al menos de manera superficial el contenido de la fuente: “Probablemente se trate” (Alumno 1) o “La imagen es una representación” (Alumno 4). Esto sugiere que los alumnos dudan entre la correspondencia entre la imagen y la realidad, lo cual lleva a pensar que implícitamente están considerando la existencia de un autor. Al preguntarles por qué habían utilizado palabras como “Al parecer”, “Probablemente”, entre otras, comentaron lo siguiente: “porque no es algo que podemos decir que es la verdad, porque no se sabe que es la verdad” (Alumno 1). Sin embargo, al momento de analizar los textos, ninguno manifestó interés por saber quién fue el autor, tampoco pusieron en tela de juicio lo mencionado en la fuente.

Por otro lado, pocos alumnos del CN interrogaron lo propuesto por las imágenes: “[...] Posiblemente una guerra por conquistar o tratar de derrotar a sus enemigos [...]” (Alumno 28). Además, unos cuantos mencionaron al autor al momento de interpretar los textos: “[...] un francés dijo el texto. alumno 26 malla nacional” o “[...] un hombre (posiblemente soldado).” (Alumno 28).

Cabe mencionar que si bien algunos alumnos reconocieron al autor o al menos cuestionaron las fuentes de manera superficial, esto no los ayudó a reconocer el sesgo del

Interpretación de fuentes históricas

autor al momento de brindar sus respuestas entablando relaciones significativas entre el contexto, la biografía personal y la sociedad en la que vivía el autor. Al conversar con ellos, uno de los alumnos mencionó que a pesar de “saber” que el autor podría haber tenido alguna intención, al momento de analizar la fuente no lo consideró (Alumno 16). Los maestros deben modelar cómo aproximarse a una fuente histórica en clase de manera continua, para así desarrollar en los estudiantes estos “hábitos mentales” presentes en el proceso de análisis (Dutt-Donner et al., 2007). Esto podría explicar, por qué a los alumnos les fue mejor con las imágenes que con los textos, pues ellos están más acostumbrados a trabajar con las primeras.

Otro heurístico propuesto por Wineburg (1991) es el de contextualización, que refiere al posicionamiento de la fuente en el lugar y tiempo apropiado, incluso considerando condiciones climáticas, geográficas y políticas. Si bien cinco alumnos del IB y un alumno del CN intentaron ubicar las imágenes en un tiempo histórico como: “Esto ocurre en París en el siglo XIX” (Alumno 13) o “Se puede observar militares peruanos y chilenos en el combate de Angamos en 1880.” (Alumno 30). Además, cuatro alumnos del IB y tres del CN mencionaron al lugar o la época del suceso al momento analizar cómo “el contexto de esto pre-guerra.” (Alumno 4) o “pasó en la batalla del Morro de Arica” (Alumno 17). Sin embargo, ninguno utilizó la información del “cuándo” y el “dónde” del evento para elaborar una interpretación profunda de las fuentes. En relación a los textos, algunos alumnos reconocieron que se trataba de la batalla en el Morro de Arica, mas no mencionan nada respecto a la época.

En la entrevista, los alumnos mencionaron que sí consideraron la época y el lugar, pues pensaron en la “fecha y en Arica”. Sin embargo, esto no los ayudó a posicionar la fuente de manera adecuada. De igual manera, hubo alumnos que no consideraron importante pensar en las condiciones geográficas ni climáticas (Alumno 1). Estos resultados, coinciden con la investigación de Barbosa (2018), quien encontró que el entendimiento del tiempo histórico y

Interpretación de fuentes históricas

el logro de una representación integrada fue difícil para alumnos de estas edades, pues no se trata sólo de memorizar datos y fechas sino de involucrar procesos más complejos de pensamiento cómo la indagación.

El último heurístico propuesto por Wineburg (1991) es el de corroboración, el que refiere a la comparación de fuentes históricas y encontrar elementos comunes y contradictorios. En la investigación, la información sobre esto se obtuvo por medio de la observación y de la entrevista. Se vio que algunos alumnos compararon la información de la imagen y del texto de la Guerra Franco-Prusiana, más no lo hicieron para las fuentes de la Guerra del Pacífico. Esto podría explicarse, porque al tener mayor conocimiento previo sobre la Guerra del Pacífico, los alumnos no necesitaron corroborar si es que la información obtenida era verdadera, pues el contenido de las fuentes presentadas confirmó sus ideas previas. En ese sentido, la interpretación de los alumnos se vio afectada por la búsqueda sesgada de información que confirmó sus hipótesis previas generadas, lo cual no les permitió analizar la data de manera adecuada (Douglas, 2019). En cambio, para la evidencia de la Guerra Franco-Prusiana, los estudiantes sí tuvieron la necesidad de aclarar sus dudas utilizando la información de ambos textos, pues la falta de saberes relacionados a dicho evento histórico les facilitó el despliegue de las habilidades propias de la interpretación de fuentes.

Al preguntarles directamente, los alumnos reconocieron la importancia de buscar más fuentes. Ellos mencionaron que si les hubieran dado la oportunidad de buscar en internet, hubieran buscado información que les ayude a analizar las fuentes. Más aún, llegaron a reconocer que existen diferentes perspectivas de la historia y que es importante investigarlas para poder argumentar: “con investigaciones y todo obviamente puedes sustentar mucho más, o sea, puedes argumentar mucho más” (Alumno 17). Sin embargo, al momento de realizar el análisis de las fuentes de la Guerra del Pacífico, algunos priorizaron la información previa

Interpretación de fuentes históricas

sin considerar importante buscar más información: “yo tenía en mente, pero, que era lo correcto por mi profesor de historia” (Alumno 17). Esto podría deberse a que los estudiantes no están acostumbrados a cuestionar la información que reciben, más aún podría ser que no estén habituados a detectar las diferencias entre unas fuentes y otras ni analizar el por qué de estas diferencias por medio de la reflexión (Carretero y López, 2009).

Como se ha mencionado anteriormente, se requiere que los alumnos puedan pensar, planificar, crear, cuestionar e involucrarse de manera autónoma en su propio aprendizaje. En ese sentido, los educadores deben crear culturas de pensamiento a través de rutinas o hábitos mentales (Ritchard, Curch y Morrison, 2011; Cowgill y Waring, 2017). Una propuesta al respecto es que el pensamiento se haga visible a través de preguntas efectivas, escucha, documentación y estructuras de facilitación llamadas “Rutinas de pensamiento”. Dichas rutinas son: observación, análisis (organización de las ideas) y cuestionamiento (reflexión) (Ritchard et al., 2011).

A partir de todo lo anterior, se puede mencionar que los resultados encontrados en esta investigación son similares a lo que se ha reportado en otros estudios sobre este tema (Wineburg, 1991; Dutt-Donner et al, 2007; Carretero y González, 2012; Cowgill y Waring, 2017), en el sentido que la interpretación de fuentes históricas no es una tarea simple, pues implica el desarrollo de habilidades como la elaboración de la información, la observación, el uso de información y la conexión con el evento específico; así como también del uso de heurísticos como la documentación, la contextualización y la corroboración. A lo que se suma la influencia de la carga identitaria y el reto que tienen los intérpretes de reconocer y reflexionar sobre ello. Lo interesante, es que se ha podido evidenciar que la exposición a fuentes y la solución continua y guiada de este tipo de tareas podría mejorar el proceso de interpretación histórica.



Conclusión

Según los criterios utilizados en la investigación, los resultados mostraron que el nivel de estos estudiantes no refleja el desarrollo de las habilidades de análisis ni el uso de los heurísticos propuestos. Lo que lleva a suponer que estos estudiantes no están recibiendo las pautas específicas ni la práctica necesaria para poder analizar la evidencia histórica. Pues en cuanto al desarrollo cognitivo, por su edad, ya estarían potencialmente preparados para procesar la información de las fuentes de manera apropiada.

Los alumnos del IB tuvieron un mejor desempeño en la interpretación de las fuentes históricas que los alumnos del CN. Este resultado sugiere que el tipo de experiencia educativa podría influir en el desarrollo de las habilidades de análisis. Empero, es importante considerar que también hubo alumnos del IB cuyas respuestas no demostraron reflexión sobre el contenido de las fuentes y que hubo alumnos del CN que sí cuestionaron aunque sea de manera superficial la evidencia presentada. Estas variaciones se podrían explicar por medio de las características personales de cada alumno como su nivel de motivación, y el nivel de autoeficacia en el curso de historia.

Además, hubo diferencias en el análisis de los alumnos entre las fuentes con carga identitaria (Guerra del Pacífico) y la que no tenía carga identitaria (Guerra Franco-Prusiana). Lo que aporta evidencia sobre cómo el contenido cultural almacenado en la memoria de estos estudiantes sobre dicho evento histórico puede influir en el proceso de interpretación. Esto concuerda con lo postulado por diferentes investigaciones (Buckner y Russell, 2013; Meyer, Bromley, y Ramírez, 2010), en las que se menciona que, en la mayoría de los países, la currícula del curso de historia se enfoca en la enseñanza de la identidad cultural.

Como se mencionó al inicio de esta investigación, se requiere formar a los estudiantes con la capacidad de defender la democracia y tener un profundo entendimiento de esta. El curso de historia es un lugar para poder formar ciudadanos de este tipo (Martell, 2011). Los

Interpretación de fuentes históricas

alumnos no deben ser receptores pasivos de los hechos históricos, sino que deben aprender a interpretar la historia de manera activa (Barton y Levstik, 2004; Levstik y Barton, 200; Wineburg, 2001).

En otras palabras, se debe incentivar el desarrollo de habilidades cognitivas que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico y a su vez el desarrollo del pensamiento crítico. Las evidencias de esta investigación sugieren que la exposición de los estudiantes a fuentes históricas facilitando el análisis de estas, podrían tener resultados positivos en la manera de pensar de los estudiantes, considerando su etapa de desarrollo. La idea principal es que el conocimiento de la historia debe ser construido por medio de la interacción del sujeto y todas sus características mencionadas y el objeto que en este caso son los eventos del pasado.

Una de las habilidades relacionadas al aprendizaje de la Historia es el juicio crítico (Plá, 2012), que es una capacidad ligada a formar ciudadanos con conciencia crítica, que saben cuestionar, valorar las fuentes de información e interpretarlas. Si bien, estos estudiantes por la edad ya podrían haber desarrollado la estructura cognitiva necesaria, los métodos de enseñanza juegan un rol importante. Por ello, se debe promover que los estudiantes desarrollen esquemas y estrategias propios de esta disciplina que les permitan tener un razonamiento y estructura más ordenada (Carretero y Borrelli, 2008).

En primer lugar, se recomienda que los maestros del curso de historia brinden mayor estructura y mayor detalle del proceso de interpretación. Hay evidencia que sustenta que el modelado amplía el rango de aprendizaje del alumno, bajo el supuesto de que las personas aprenden haciendo (Schunk, 2012). En ese sentido, se debe explicar y demostrar las habilidades y estrategias necesarias, lo cual brinda estructura a los estudiantes, lo que mejora la velocidad y la exactitud en el aprendizaje. Es importante considerar que estas habilidades deben ser internalizadas por los estudiantes y volverse parte de su sistema autorregulatorio.

Interpretación de fuentes históricas

Para ello, el feedback cumple un rol fundamental, pues permite la adaptación de las nuevas secuencias y habilidades de una manera positiva (Schunk, 2012).

En el caso de la interpretación de fuentes, se les puede presentar a los estudiantes una secuencia de acciones que deben realizar al analizar una fuente histórica para así crear un modelo mental y conseguir que este proceso se automatice (Dutt-Donner y Cook- Cottone, 2007). Muchos investigadores recomiendan una serie de prácticas como el trabajo colaborativo, la selección de documentos, desarrollo del conocimiento previo, ofrecerles a los estudiantes separatas con la secuencia del proceso de interpretación y explicitar el propósito de examinar fuentes históricas (Musbach, 2001; Ferguson, 1986; Kobrin, 1995).

Si bien el estudio proporcionó información valiosa de cómo los estudiantes de quinto de secundaria interpretan evidencias históricas, se deben reconocer las limitaciones metodológicas. En primer lugar, debe considerarse que los participantes fueron estudiantes de un colegio particular de un nivel socioeconómico alto, lo cual los posiciona en un contexto favorecido en el sistema de educación del país. Otro punto importante es que no se pudieron considerar aspectos que podrían haber influido en los resultados como la motivación de los estudiantes y la autoeficacia en la materia de historia. Añadiendo, el tiempo que dio la institución para la realización de la tarea pudo no haber sido suficiente para el nivel de reflexión esperado. Sin embargo, este estudio alentará a otros investigadores a realizar estudios similares con muestras de mayor tamaño. También sería interesante para los investigadores examinar si los docentes poseen las habilidades requeridas para educar efectivamente a los estudiantes sobre las habilidades necesarias para analizar adecuadamente las fuentes primarias y secundarias.



Referencias

- Ankersmit, F. R. (2004). The Ethics of History: From the Double Binds of (Moral) Meaning to Experience. *Studies in the Philosophy of History*, 43(4), 84-102.
- Ahmad, S., Hussain, A., Batool, A., Sittar, K. y Malik, M. (2016). Play and Cognitive Development: Formal Operational Perspective of Piaget's Theory. *Journal of Education and Practice*, 7(28), 72-79.
- Artieda, K. (2015). *¿Cómo se comprende la Historia? Un análisis cognitivo de las explicaciones históricas construidas por adolescentes* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Bachillerato Internacional [IBO]. (2015). Sinopsis de asignatura del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional. Individuos y Sociedades. Historia (Nivel Superior). Recuperado de <https://www.ibo.org/contentassets/5895a05412144fe890312bad52b17044/history-hl-2018-es.pdf>
- Bain, R. B. (2006). Rounding up unusual suspects: Facing authority hidden in the social studies classroom. *Teachers College Record*, 108(10), 2080–2114.
- Barbosa, L. (2018). *Representaciones del tiempo histórico en un grupo de adolescentes de una institución pública peruana* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Barton, K. y Levstik, L. (2008). History. *Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: Sage, 2008.
- Barun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bermudez, (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Estudios Sociales*, 52,102-118

Interpretación de fuentes históricas

- Berry, C., Schmied, A. y Schrock, J.C. (2019). The Role of Emotion in Teaching and Learning History: A Scholarship of Teaching. *Society for History Education* 41(4), 437-452.
- Bronkhorst, H., Roorda, G., Suhre, C. y Goedhart, M. (2019) Logical Reasoning in Formal and Everyday Reasoning Tasks. *International Journal of Science and Mathematics Education*. DOI: 10.1007/S10763-019-10039-8
- Buckner, E., y Russell, S.G. (2013). Portraying the global: Cross-national trends in textbooks' portrayal of globalization and global citizenship. *International Studies Quarterly*, 57(4), 738–750.
- Carretero, M. (2011). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela?. *Cultura y Educación*. DOI: 10.1174/113564008784490415
- Carretero, M. y Gonzales, M.F. (2012). Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España. En Carretero, M. y Voss, J. F. (Comps.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M. y Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 153-167.
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 8, 79-93.
- Carretero, M. y López, C. (2011) Estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de la Historia: implicaciones para el desarrollo del alfabetización histórica. *Ciencias & Letras*, 49, 139-155. Recuperado de <http://seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/viewFile/76/99>

Interpretación de fuentes históricas

- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación* 20(2), 133-142.
- Carretero, M. ,Pozo, J., y Asensio, M.(1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 23, 55-74.
- Carretero, M. y Voss, J. (2004). Aprender y Pensar la historia. Madrid: Amorrortu. ISBN 9789505188307.
- Craig, G. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación.
- Cowgill, D. y Waring, S. (2017). Historical Thinking: An Evaluation of Students and Teacher Ability to Analyze Sources. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(1), 115-145.
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: Sage.
- Cueto, S. (2009). *La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: estado de la cuestión y algunas propuestas*. Lima, Perú: GRADE/PREAL.
- Douglas, M. (2019). Effects of Biased Hypothesis Generation on Self-Directed category learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 45(9), 1552-1568.
- Dutt-Doner, K., Cook-Cottone, C. y Allen, S. (2007). Improving Classroom Instruction: Understanding the Developmental. Nature of Analyzing Primary Sources. *Research in Middle Level Education*, 30(6).
- Facione, P. (1990). *Executive summary of critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Berkeley: The California Academic Press.
- Ferguson, S. (1986). Guidelines for using documents in US history. *Southern social Studies Quarterly*, 12(1), 27-32.

Interpretación de fuentes históricas

- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(1 y 2), 13-26.
- Halpern, D. F. (2007). The Nature and Nurture of Critical Thinking. In R. J. Sternberg, H. L. Roediger III, & D. F. Halpern (Eds.), *Critical thinking in psychology*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Harris, L.M., Halvorsen, A. y Aponte-Martínez, G. (2016). “My family has gone through that”: How high school students determine the trustworthiness of historical documents. *Journal of Social Studies Research*, 40, 109-121.
- Hernández, R. (2014). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill Education.
- Hicks, D., Doolittle, P., y Lee, J.K. (2004). Social Studies teachers’ use of classroom-based and web-based historical primary sources. *Theory & Research in Social Education*, 32(2), 213-247
- Hitchcock, D. (2017). On Reasoning and Argument: Essays in Informal and on Critical Thinking. Switzerland: Springer.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence. Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Kobrin, D. (1995). Let the future write the past_: Classroom collaboration, primary sources, and the making of high school historians. *History Teacher*, 28(4), 503-512.
- Kuhn, D. y Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273.
- Kuhn, D. (2016). What do young science students need to learn about variables? *Science Education*. DOI: 10.1002/sce.21207.
- Lepiani, J. (1899). El último cartucho. [Pintura]. Recuperado de <https://elperuano.pe/suplementosflipping/variedades/563/web/pagina02.html>

Interpretación de fuentes históricas

- Limón M. y Carretero, M. (1997). Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico. En Carretero, M. (1997). *Construir y ense ar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires, Argentina: Aique
- Limón, M. y Carretero, M. (1998). Evidence Evaluation and Reasoning Abilities in the Domain of History: An Empirical Study. En Carretero, M. y Voss, J.F. (ed.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Magendzo, A. y Toledo, M. (2009). Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile. *Journal of Moral Education*, 38(4), pp. 445- 465. doi: 10.1080/03057240903321923
- Maranan, V. (2017). *Basic Process skills an attitude toward science: inputs to an enhanced students' cognitive performance*. (Tesis de maestría). Laguna State Polytechnic University: San Pablo.
- Martell, C. (2011). A Longitudinal Study of Learning to Teach History as Interpretation. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans: Boston University.
- Mateus, L. (2014). *La memoria: sus usos y posibilidades en la enseñanza de la historia escolar reciente*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Maxwell, M. (2019). Historical Thinking Skills: A second opinión. *Social Education*, 83(5), 290-295.
- Mertens, D. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Los Angeles: Sage.
- Meissonier, E. (1884). The Seige of Paris (1870-1871). [Pintura]. Recuperado de <https://www.thoughtco.com/franco-prussian-war-siege-of-paris-2360839>
- Meyer, J.W., Bromley, P., y Ramirez, F.O. (2010). Human rights in social science textbooks: Cross-national analyses. *Sociology of Education*, 83(2), 111–134.

Interpretación de fuentes históricas

Ministerio de Educación del Perú. (1996). *Crecer con Calidad y Equidad en el Rendimiento* [CRECER]. Lima: MINEDU

Ministerio de Educación del Perú. (1998). *Crecer con Calidad y Equidad en el Rendimiento* [CRECER]. Lima: MINEDU

Ministerio de Educación del Perú. (2001). *Evaluación Nacional 2001*. Lima: MINEDU. Unidad de Medición de Calidad Educativa.

Ministerio de Educación del Perú. (2004). *Evaluación Nacional 2004*. Lima: MINEDU. Unidad de Medición de Calidad Educativa.

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU

Ministerio de Educación del Perú. (2016). Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía [ICCS]. Lima: MINEDU. Unidad de Medición de Calidad Educativa.

Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Evaluación Censal de Estudiantes*. Lima: MINEDU. Unidad de Medición de Calidad Educativa.

Montanares-Vargas, E. y Llancavil-Llancavil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 85-98. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf>

Mora, G. y Ortiz, R. (2013). La enseñanza del “tiempo histórico”: problemas y propuestas didácticas. *História & Ensino* 19(1), 07-25.

Musbach, J. (2001). Using primary sources in the secondary classroom. *Magazine of History*, 16(1), 30-32.

O'Neill, D.K. y Weiler, M.J. (2006). Cognitive tools for understanding history: hat more do we need?. *Educational Computing Research*, 35(2), 181-197.

Interpretación de fuentes históricas

- Peck, C. L. (2010). “It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between”: Ethnicity and students' conceptions of historical significance. *Theory & Research in Social Education*, 38(4), 574–617.
- Perkins, D. N.; Farady, M. y Bushey, B. (1991). “Everyday reasoning and the roots of intelligence”. En: J.F. Voss, D. N. Perkins y J. W. Segal (Eds.) *Informal Reasoning an Education*. Hillsdale, N. J.: LEA.
- Pickles, E. (2010). How can students' use of historical evidence be enhanced? A research study of the role of knowledge in Year 8 to Year 13 students' interpretation of historical sources. *Teaching History*, 139, 41-51
- Pistrang, N. y Bargker, C. (2012). Varieties of Qualitative Research: A pragmatic approach to selecting methods. *Handbook of Research Methods in Psychology*, 2, 5-18.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84, 163-184.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=78:dificultades-para-la-ensenanza-de-la-historia-en-la-educacion-secundaria-reflexiones-ante-la-situacion-espanola-1&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118
- Qablan, F., Sahin, M., Hashim, H. (2019). Critical Thinking in Education: The Case in Palestine. *Turquoise International Journal of Educational Research and Social Studies* 1(1), 20-27.

Interpretación de fuentes históricas

Ritchhart, R., Church, M. & Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to promote engagement, understanding and independence for all learners*. San Francisco, USA: A WileyImprint.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 14, 34-56.

Santrock, J. (2014). *Adolescence*. United States of America: McGraw-Hill Education.

Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605.

Schulmaister, C. (2009). El tiempo histórico según Mario Carretero. *Ciencias sociales y su didáctica*. Instituto de formación docente continua de Villa Regina.

Schunk, D. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective*. London: Pearson

Spoehr, K., y Spoehr, L. (1994). Learning to think historically. *Educational Psychologist*, 29(2), 71-78.

Sternberg, R. (2003). A Broad View of Intelligence. *Consulting Psychology Journal: Practice and research*, 55(3), 139-154.

Tamayo, O., Zona, R. y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 11-133.

Thorp, R. y Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, DOI: 10.1080/00131857.2020.1712550.

Valle, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. *Revista de Educación*, 20(38), 81-114.

Valle, A. (2013). El conocimiento histórico y la escuela. *Revista Mural de Letras*, 8(13), 6-7.

Interpretación de fuentes históricas

- VanSledright, B. y Limón, M. (2006). Learning and teaching in social studies: Cognitive research on history and geography. In P. Alexander, and Winne, P. (Ed.), *The Handbook of Educational Psychology* (545-570). Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Victor Hugo. (1872). Victor Hugo en el Parlamento francés. [Texto]. En Bosh, M.D.(Ed.) . (2002). *Bachillerato. Historia del Mundo Contemporáneo*. Barcelona: Editorial Casals, S.A.
- Vildoso, D. (1880). Día memorable el 7 de Junio de 1880). [Texto]. Testimonio del Sargento peruano Dionisio Vildoso. Recuperado de <https://cavb.blogspot.com/2012/06/restos-de-bolognesi-fueron-cobardemente.html>
- Wertsch, J. (2002). Voices of Collective Remembering. *The Slavic and East European Journal*. DOI: 10.2307/3220266.
- Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in Theory and Method*. England: McGraw-Hill.
- Wineburg, S.S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1) 73-87
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press



Apéndice A:**Asentimiento Informado**

Yo, _____, acepto de manera voluntaria participar en la investigación realizada por la alumna Fernanda Farfán Peñaranda del 12° ciclo de la Especialidad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

La evaluación se realizará como parte del Proyecto de Tesis.

Esta evaluación implicará una sola sesión en la que se aplicarán un cuestionario. Luego podría ser seleccionado para participar en una entrevista. Las intervenciones no resultarán perjudiciales a la integridad del evaluado(a), solo pretenden evidenciar procesos de aprendizajes de los alumnos.

La alumna se compromete a no revelar la identidad del evaluado en ningún momento de la evaluación ni después de ella. No se podrá brindar ningún tipo resultados a los padres o apoderados ni al menor.

Para cualquier información adicional y/o dificultad, pueden contactarse con la alumna al teléfono 987310718.

Arequipa, _____ de _____ de 20 _____

Yo, _____ he sido informado (a) de las condiciones y acepto participar en la investigación realizado por el (la) alumno(a) Fernanda Farfán Peñaranda.

Arequipa, _____ de _____ de 20 _____

Firma del estudiante

Apéndice B:**Ficha sociodemográfica**

Nombre: _____

Edad exacta: _____

Sexo: F_ M_

Marca: Quinto grado normal__ Quinto grado con IB__

Considero que soy bueno en el curso de historia: Sí__ No__



Apéndice C:

Cuestionario

Instrucciones

El siguiente cuestionario es sobre dos conflictos bélicos que sucedieron en la historia, los cuáles deben analizar.

Lee atentamente las preguntas y responde según lo que corresponda. Intenta escribir detalladamente todo lo que vayas pensando.

Debes tener en cuenta que solo se van a resolver dudas sobre vocabulario, en caso no hayas podido entender una pregunta.

Vas a tener 45 minutos para resolverlo.



Interpretación de fuentes históricas

1. A partir de la siguiente imagen responde:



a) Trata de explicar qué sucede en la imagen

Apéndice D: Entrevista

Hola, mi nombre es Fernanda Farfán, soy exalumna del colegio y estoy realizando dicha investigación sobre la forma en cómo los alumnos interpretan fuentes históricas primarias. He leído las respuestas tu cuestionario y me han parecido muy interesantes, por ello quería saber por qué has respondido de dicha forma. Las preguntas que te voy a hacer son sobre tu pensamiento mientras respondes las preguntas. Recuerda que todo es confidencial y que nadie va a saber lo que me estás contando ahora. Todo esto sirve para poder enseñar mejor la historia.

¿Tú crees que te pueda grabar?

Para comenzar, ¿Cuéntame qué te pareció de esta tarea, te sorprendió? te llamó la atención?

Preguntas

Documentación

1. ¿Cuál fue **el primer paso** que realizaste al encontrarte con la fuente?
2. en caso quisiste saber quién es el autor, llegaste a generar una hipótesis sobre el contenido de la fuente?
3. ¿Te pusiste a pensar en qué pasó antes y después de dicho evento histórico presentado?
4. ¿Pensaste en cuánto tiempo duró el evento histórico?
5. ¿Pensaste en cuánto tiempo pasó entre la ocurrencia del evento y el recojo de información por testigos? El tiempo es un factor importante para analizar este evento histórico, cómo afecta el tiempo?

Contextualización

1. Determinar la condición de la ocurrencia de estos eventos?: geográficamente, el clima, el paisaje. ¿Pensaste en cómo estas condiciones facilitaron o entorpecieron el resultado de dicho evento?
2. ¿Si hubieras tenido la oportunidad, verificarías de alguna manera los datos presentados por dicha fuente, coinciden con lo que presenta otra fuente?
3. Si te digo que mires al texto y a la imagen no como una fuente, sino como una persona que te está contando los hechos, tu respuesta cambiaría?

Corroboración

4. ¿Crees que existen respuestas correctas o incorrectas del análisis que has realizado?
5. ¿Sería necesario corroborar esta información?

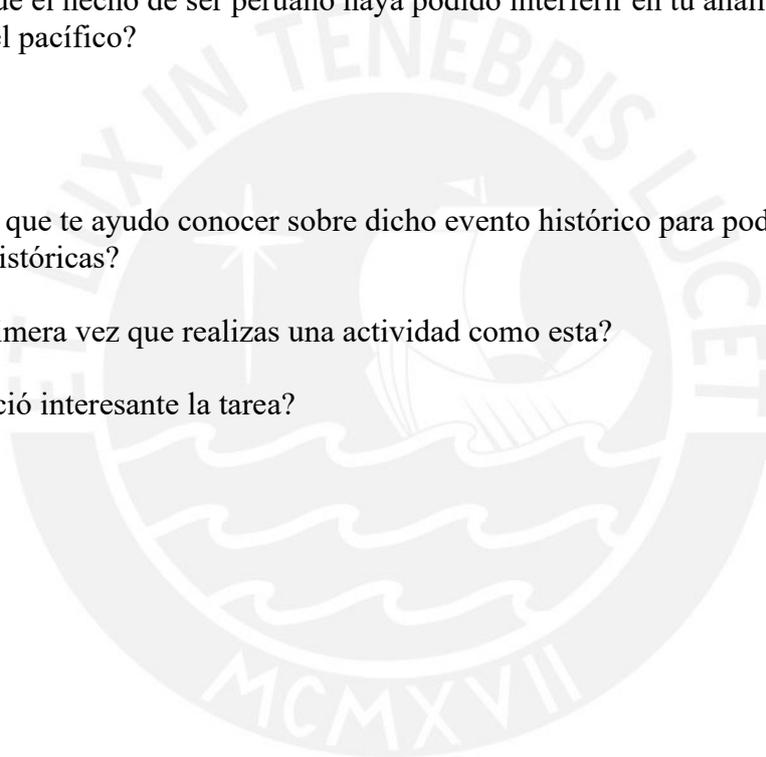
Interpretación de fuentes históricas

Imagen

1. ¿Crees que lo que se presenta en la imagen es real? Es decir que pasó tal cual (si no lo entiende).
2. ¿Por qué dices escogiste esta temática para la imagen SEGÚN LA RESPUESTA DEL CUESTIONARIO? ¿Te basaste en el conocimiento o en tu bagaje cultural?
3. ¿Consideras que algún otro autor podría haber retratado dicho evento de manera distinta?
4. ¿Pensaste en cuáles podrían haber sido las intenciones del autor?
5. ¿Cuál de las dos batallas fue más fácil de analizar? ¿Por qué?
6. ¿Crees que el hecho de ser peruano haya podido interferir en tu análisis sobre la guerra del pacífico?

Background

1. ¿Sentiste que te ayudo conocer sobre dicho evento histórico para poder analizar las fuentes históricas?
2. ¿Es la primera vez que realizas una actividad como esta?
3. ¿Te pareció interesante la tarea?



Apéndice E:**Niveles de clasificación bajo la categoría Lectura de la Imagen según Carretero y González (2012)**

1. Lectura realista ingenua: refiere a que el estudiante entiende la imagen como una copia de la realidad, en donde se asume que el autor fue testigo directo de los hechos y no cambia nada al momento de pintarlos o plasmarlos, sin considerar el proceso de producción de la imagen.
2. Lectura realista: los educandos empiezan a tener en cuenta elementos de la producción, si bien se asegura que la realidad podría ser considerada tal como muestra la imagen, reconocen que podría haber sido representada de otra manera (colores, posición de los personajes), se cuestiona sólo los aspectos superficiales de la imagen.
3. Lectura de interpretación: en la que los alumnos son capaces de inferir el punto de vista del autor y compararlo con otros posibles puntos de vista, la imagen es reconocida como una interpretación de un evento histórico particular.
4. Lectura contextualizada: los alumnos logran entender la imagen como producto histórico y cultural y por ello, debe ser interpretada considerando su contexto de producción y su uso actual.

Apéndice F:**Niveles de clasificación para el análisis de los textos según Wineburg (1991)**

1. Documentación: refiere a considerar las atribuciones de la fuente antes de empezar a leerla (autor, fecha, motivo y cómo se hizo).
2. Contextualización: significa que los alumnos tratan de posicionar la fuente y los eventos que reporta en el tiempo y espacio adecuados, lo que requiere de exploración, relaciones y complejidades de los tópicos investigados.
3. Corroboración: requiere de comparación y encontrar áreas de acuerdo y desacuerdo entre la información de una fuente y de otras.

Apéndice G:**Rúbricas de clasificación según Dutt-Doner, Cook-Cottone y Allen (2007)**Tabla 1. *Rúbrica sobre conocimiento Previo*

Tipo de Análisis	1	2	3	4
Conocimiento previo sobre las causas de la Guerra	Conocimiento General incorrecto No responde Redunda la pregunta	Conocimiento parcialmente correcto	Conocimiento general correcto	Conocimiento específicamente correcto
Conocimiento previo sobre el desarrollo de la Guerra	Conocimiento General incorrecto No responde Redunda la pregunta	Conocimiento parcialmente correcto	Conocimiento general correcto	Conocimiento específicamente correcto
Conocimiento previo sobre las consecuencias de la Guerra	Conocimiento General incorrecto No responde Redunda la pregunta	Conocimiento parcialmente correcto	Conocimiento general correcto	Conocimiento específicamente correcto

Interpretación de fuentes históricas

Tabla 2. Rúbrica sobre el análisis de las imágenes

Análisis	1	2	3	4
Nivel de observación vinculado a las características	Respuestas generales que podrían ser incorrectas Demasiado anclado a la pregunta	Descripciones concretas La observación está anclada a la pregunta	Descriptores concretos y ALGUNA evidencia de interpretación (ej. emoción)	Fuerte evidencia de interpretación (ej. conexiones entre los objetos de la imagen, fuerte interpretación de las emociones)
Detalle y cantidad de observaciones	Menos de uno con inexactitudes	Concreto Al menos uno por pregunta, con una o más inexactitudes	Múltiples observaciones precisas Observaciones detalladas	Muchas observaciones precisas con detalle elaborado
Inferencia de interacción relacionada específicamente al evento representado en cuestión (por ejemplo, la Guerra del Pacífico)	Respuesta concreta General Sin conexión al evento específico	Respuesta concreta Poca conexión al evento específico	Muestra signos de inferencia o interpretación con respecto al evento específico	Conexión sólida con el evento y fuerte intento de conectar al evento específico

Tabla 3. Rúbrica de documentos escritos

Tipo de Análisis	1	2	3	4
Uso de la información proporcionado en el documento escrito	La respuesta está basada en la opinión No información del documento integrada Información inapropiada	Muestra poco uso de información apropiada basada en el documento	Muestra algún uso de información apropiada basada en el documento	Muestra fuerte uso de información apropiada basada en el documento
Entendimiento de la perspectiva del autor	No muestra entendimiento de la perspectiva del autor o agenda	Muestra poco entendimiento de la perspectiva del autor o agente	Muestra algún entendimiento de la perspectiva del autor o agenda	Muestra fuerte entendimiento de la perspectiva del autor