

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Estado del Arte sobre el desarrollo del Pensamiento Histórico en el
curso de Ciencias Sociales

Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachiller
en Educación presentado por:

Alejandra Acevedo Garcia

Asesor

Alex Oswaldo Sanchez Huarcaya

Lima, 2020

RESUMEN

El presente estado del arte trabaja el tema del pensamiento histórico; por ello, tiene como objetivo analizar el desarrollo del pensamiento histórico en el curso de ciencias sociales en el nivel secundaria. Para plantear el estudio documental, se trabajaron matrices bibliográficas de recojo de fuentes de información, dentro de las cuales se revisaron libros, artículos académicos y documentos institucionales de diversas partes del mundo, en un horizonte temporal de aproximadamente veinte años. Como reflexiones finales se pudo resaltar la relevancia de los aportes de los países mencionados, debido a que fueron los pioneros en las investigaciones sobre el tema; la necesidad del trabajo conjunto de los cuatro elementos que integran el pensamiento histórico; y, la importancia de su desarrollo para la construcción de una ciudadanía democrática. Por ello, se rescata como idea principal de todo el trabajo documental, la importancia de la integración de los cuatro elementos claves para el desarrollo de una ciudadanía activa y participativa en una sociedad.

Palabras clave: educación secundaria, ciencias sociales, pensamiento histórico.

ABSTRACT

This state of the art goes over the topic of historical thinking; therefore, it aims to analyze the development of historical thinking in the subject of social sciences at the secondary level. To raise this issue, bibliographic matrixes were collected from sources of information, within which books, academic articles and institutional documents from various parts of the world were reviewed, in a time horizon of approximately twenty years. As final reflections, it highlights with the relevance of the contributions of the countries mentioned, because they were the pioneers in the research on the subject; the need of the joint work of the four elements that make up historical thinking; and the importance of its development for the construction of a democratic citizenship. Therefore, as the main idea of all this documentary work, is the importance of the integration of the four key elements for the development of an active and participatory citizenship in a society.

Key words: Secondary level, social sciences, historical thinking.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| RESUMEN | 2 |
| ABSTRACT | 2 |
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| 1. APORTES TEÓRICOS SOBRE EL PENSAMIENTO HISTÓRICO DE TRES PAÍSES..... | 6 |
| 1.1. APORTES DE CANADÁ | 6 |
| 1.2. APORTES DEL REINO UNIDO..... | 9 |
| 1.3. APORTES DE ESTADOS UNIDOS | 10 |
| 2. COMPRENDIENDO EL PENSAMIENTO HISTÓRICO | 12 |
| 2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO | 12 |
| 2.2. ELEMENTOS CLAVE DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO | 14 |
| 2.3. FINALIDAD DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO | 19 |
| 3. EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EL CURSO DE CIENCIAS SOCIALES EN EL NIVEL SECUNDARIA..... | 20 |
| 3.1. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EL CURSO DE CIENCIAS SOCIALES..... | 22 |
| 3.2. IMPORTANCIA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EL NIVEL SECUNDARIA..... | 25 |
| REFLEXIONES FINALES | 28 |
| REFERENCIAS..... | 29 |

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación lleva como título “Estado del Arte sobre el desarrollo del Pensamiento Histórico en el curso de ciencias sociales en secundaria”, y pretende responder a la pregunta ¿En qué consiste el desarrollo del Pensamiento Histórico en el curso de ciencias sociales en secundaria? Por ello, tiene como objetivo analizar el desarrollo del pensamiento histórico en el curso de ciencias sociales en el nivel secundaria.

La motivación para realizar este trabajo surge a partir de que lo estipulado en el Currículo Nacional de Educación Básica Regular sobre el tema, no se lleva a la práctica. Sin embargo, el desarrollo del pensamiento histórico es preciso para la formación de adolescentes, futuros ciudadanos del Perú. Además, esta motivación se da en un contexto donde cada vez se valora menos la enseñanza de las ciencias sociales, especialmente de la historia. Un ejemplo es el caso de Chile, donde el año pasado se estableció que en 2020 se eliminaría la obligatoriedad de este curso en secundaria (RPP, 2019). Por ello, si bien el objetivo de esta investigación es el análisis del desarrollo del pensamiento histórico, hará una gran contribución para demostrar la importancia de este en el curso de ciencias sociales.

Por otro lado, la decisión de realizar un Estado del Arte y no otro tipo de documento, se manifiesta porque este tipo de investigación específicamente, se centra en un objeto de estudio, en un determinado momento. Además, busca el diálogo, reflexión, participación, autocrítica, y deliberación; aspectos centrales en la investigación de un tema de esta naturaleza (FAE – PUCP, 2020). Asimismo, este estudio servirá como documento base para la elaboración de la tesis del próximo año para obtener el grado de licenciatura en la carrera.

Asimismo, es necesario evidenciar la línea de investigación propuesta por el Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú al que este tema se ajusta. En esta ocasión, esta sería la de “Currículo y didáctica”, ya que como se mencionó anteriormente, el objeto de estudio se evidencia dentro del CNEB. Esta idea se manifiesta en el documento de FAE - PUCP (2020), donde se señala que esta línea “abarca los estudios referidos al currículo a nivel internacional, nacional o local, o por niveles o áreas educativas”.

Por este motivo, para esta investigación, se han tomado en cuenta diferentes tipos de fuentes de información, como libros, artículos académicos, documentos gubernamentales de distintos países, etc. Todos ellos de un horizonte temporal de aproximadamente veinte años, con algunas pequeñas excepciones; todos ellos principalmente de Europa y América del Norte, dando énfasis a Canadá, Reino Unido y Estados Unidos. Además, para el trabajo de estas fuentes se trabajaron tres tipos de matrices, inicial, bibliográfica, y de sistematización. Algunas de las bases de datos que se utilizaron para la recolección de fuentes fueron JSTOR, Sage Knowledge, EBSCO, entre las principales.

De esta manera, uno se puede dar cuenta de la importancia de trabajar este tema en el contexto de nuestro país, donde si bien en el Currículo Nacional de la Educación Básica Regular, no se menciona específicamente el término “pensamiento histórico”, sí se pueden apreciar ciertos elementos claves, como la construcción de interpretaciones históricas, la comprensión de cambios y permanencias en el tiempo, el uso de distintas fuentes, la explicación de múltiples causas y consecuencias, el auto reconocimiento como sujeto histórico, entre otros, los cuales se desarrollan a lo largo de esta investigación.

Las partes desarrolladas en la investigación son, una introducción, tres apartados, y reflexiones finales. Los apartados están titulados: aportes teóricos sobre el pensamiento histórico de tres países, comprendiendo el pensamiento histórico, y, el pensamiento histórico en el curso de ciencias sociales en el nivel secundaria.

Después de realizada la investigación, algunas reflexiones finales que se pudieron resaltar fueron, en primer lugar, la importancia de los aportes de los países mencionados en el primer apartado, ya que son los que realizaron las primeras investigaciones sobre el tema. En segundo lugar, que es necesario un desarrollo de los cuatro elementos del pensamiento histórico en conjunto y de manera integrada. Finalmente, se resalta la importancia del desarrollo del pensamiento histórico en la construcción de una ciudadanía democrática y participativa de los estudiantes, con la finalidad de construir una mejor sociedad.

1. APORTES TEÓRICOS SOBRE EL PENSAMIENTO HISTÓRICO DE TRES PAÍSES

El pensamiento histórico ha sido estudiado en diferentes países durante el siglo XX debido a su relevancia en la enseñanza de las ciencias sociales; sin embargo, para efectos de este documento, solamente se revisaron algunas investigaciones realizadas en Canadá, el Reino Unido y Estados Unidos. Estos antecedentes teóricos empezaron a manifestarse en la década de 1970, pero surgieron con más fuerza recientemente a partir de las obras de diferentes autores, como Peter Seixas o Sam Wineburg. Esto sucedió debido a que, hasta ese momento, la historia en sí, se aprendía en las escuelas simplemente desde el uso de la memoria y la adquisición de datos y hechos, pero no se había considerado nunca un nuevo enfoque como el del pensamiento histórico (Lévesque, 2008).

Asimismo, el autor menciona que esta dicotomía entre el saber conceptual, es decir, la recolección de datos y hechos, y el saber procedimental, el usar esta información para desarrollar habilidades, es el clásico dilema de la enseñanza de la historia. Incluso actualmente, los profesores suelen tener la creencia que se debe enseñar un tipo de saber o el otro, cuando la realidad es que los dos se complementan en el proceso de enseñanza – aprendizaje, para que de esta manera los estudiantes puedan desarrollar esta nueva forma de pensar, denominada “pensamiento histórico”.

1.1. APORTES DE CANADÁ

Para explicar el caso canadiense, es necesario examinar la obra de Lévesque & Clark (2018, p. 127), donde mencionan que hubo una “warm reception for a historical thinking approach”¹. Para una aproximación eficaz a los aportes de este país, se revisaron tres fuentes relevantes, un libro y dos documentos gubernamentales. En primer lugar, los “Benchmarks of Historical Thinking”², renombrados como “Historical Thinking Project”, por Peter Seixas (2006); el “Program of Study 20-1: social studies kindergarten to grade 12”, del Ministerio de Educación de Alberta (2005); y, finalmente, “The Ontario Curriculum: Social Studies,

¹ “Una cálida recepción al enfoque de pensamiento histórico” (Traducción libre)

² “Lineamientos del Pensamiento Histórico” (Traducción libre)

Grade 1-6; History & Geography, 7 & 8”, del Ministerio de Educación de Ontario (2018). En el primer documento, Seixas establecía como principales elementos o conceptos del pensamiento histórico:

Figura N° 1. Elementos del pensamiento histórico según Seixas.



Adaptado de: “Big Six Historical Thinking Concepts”. Seixas & Morton, 2013.

Así, el autor también menciona que este proyecto influyó de manera significativa el currículum y la forma de evaluar del país. Como menciona Pagès (2007), el número de especialistas que apuestan por el cambio de enfoque en el proceso de enseñanza – aprendizaje es cada vez más grande.

Aunque no se esté tomando a Alemania en un apartado distinto, es importante recalcar que en este país europeo las investigaciones también han tenido una gran influencia en el currículum y forma de evaluación del país al igual que en Canadá, pero de una manera teórica enfocada en la conciencia histórica, mas no práctica. Sin embargo, se han realizado nuevas incursiones en el ámbito concerniente a diferentes competencias dentro del pensamiento histórico, como es por ejemplo el caso de la narrativa, la cual se encuentra incluida en lo que respecta a la representación de la historia (Lévesque & Clark, 2018).

Por otro lado, si bien Canadá no tiene el mismo currículo educativo en sus diez provincias, es claro que en la mayoría existe un gran enfoque de pensamiento histórico. Para demostrarlo se tomará de ejemplo los currículos de Social Studies o History & Geography de las dos provincias mencionadas anteriormente: Ontario y Alberta. En ambos se explicita el desarrollo del pensamiento histórico durante los años que dura la educación secundaria, por ejemplo, en Ontario se mencionan cuatro de los seis conceptos del pensamiento histórico planteados por Seixas y además señalan, por ejemplo, que los estudiantes pueden desarrollar la habilidad para aplicar conceptos de pensamiento histórico, usando fuentes primarias y secundarias para explorar la perspectiva de diferentes grupos en asuntos concernientes al pueblo canadiense desde la mitad del siglo XIX, hasta los inicios de la Primera Guerra Mundial (Ministry of Education of Ontario, 2018).

En el de Alberta, además de mencionar elementos básicos del pensamiento histórico como su definición, finalidad, cómo desarrollarlo, etc., también alega algunas de las habilidades que este tipo de pensamiento permite desarrollar, las cuales se muestran en la tabla a continuación.

Tabla N° 1. Habilidades a desarrollar con el Pensamiento Histórico.

| | |
|--------------------|--|
| Analizar | <ul style="list-style-type: none"> • Múltiples perspectivas históricas y contemporáneas a partir de diferentes culturas • Conexiones entre patrones de cambio histórico a partir de la identificación de la relación entre las causas y consecuencias • Similitudes y diferencias entre narrativas históricas |
| Evaluar | <ul style="list-style-type: none"> • El impacto de ciertos periodos históricos y patrones de cambio en el mundo contemporáneo |
| Discernir | <ul style="list-style-type: none"> • Hechos históricos de interpretaciones históricas a través del análisis de múltiples fuentes |
| Identificar | <ul style="list-style-type: none"> • Razones subyacentes a similitudes y diferencias en las narrativas históricas |
| Desarrollar | <ul style="list-style-type: none"> • Una posición razonada e informada a partir de evidencia histórica y contemporánea |

Adaptado de: "Program of Study 20-1: social studies kindergarten to grade 12", Ministry of Education of Alberta, 2005, p. 17.

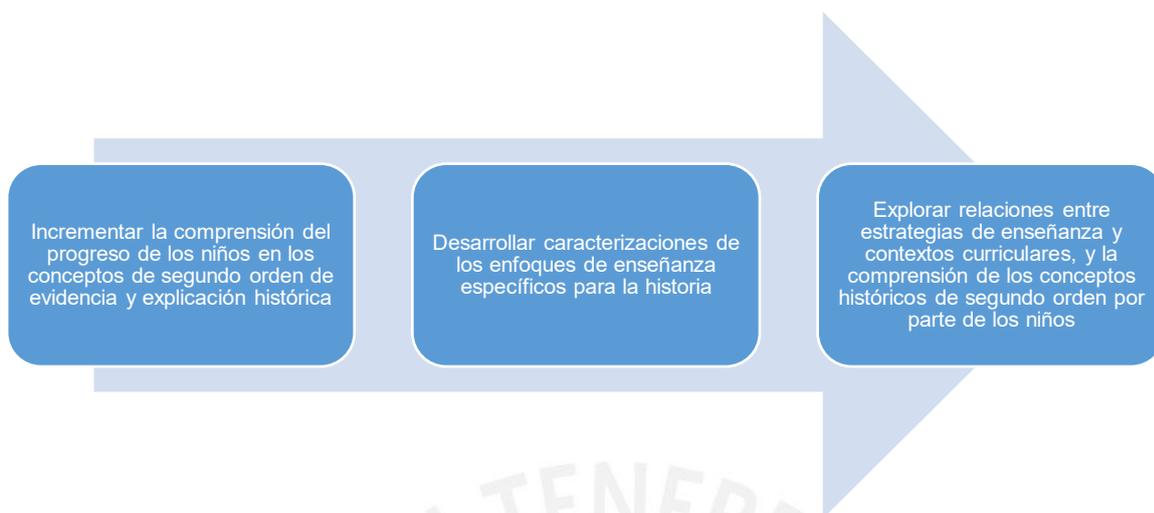
De esta manera, se puede afirmar que las diferentes provincias de Canadá presentan en su currículo educativo el término “pensamiento histórico”, particularmente desde el siglo XXI, gracias a los aportes de Seixas. Asimismo, estos currículos buscan el total desarrollo del pensamiento histórico y de habilidades que sean funcionales para los estudiantes en sus vidas cotidianas, así como en el futuro. Algunas de ellas son el uso de fuentes, análisis de relaciones causa – efecto, cambios y continuidades, semejanzas y diferencias, y la más importante, el desarrollo de una posición frente a los distintos hechos históricos.

1.2. APORTES DEL REINO UNIDO

Desde el punto de vista de Lévesque & Clark (2018), mientras que los estudios en Canadá y el Reino Unido, principalmente Inglaterra, se encuentran dentro de la misma línea de investigación, el segundo país cuenta con un impacto más consistente en las escuelas debido a su anterioridad en este tipo de proyectos. Los mismos autores señalan que estos estudios han sido de carácter meramente empírico y pragmático, a la vez que existe un gran interés por saber de qué manera progresan los estudiantes cuando adquieren conceptos de segundo orden, los que en Canadá son denominados los seis conceptos del pensamiento histórico por Peter Seixas.

Esta idea la refuerzan Sáiz & López (2015) cuando señalan que existe un fuerte interés por fomentar una nueva enseñanza de la historia que atienda a los conceptos de segundo orden como en el Reino Unido. Además, mencionan algunos de los proyectos más importantes del país como el “Concepts of History and Teaching Approaches” de Lee (2005) y Lee & Ashby (2000), más conocido como el proyecto CHATA (Lee, Dickinson & Ashby), y el proyecto de Constructing History 11-19 de Cooper y Chapman (2009). En estos y otros trabajos el enfoque es hacia el desarrollo de las destrezas históricas de los estudiantes a través del uso de fuentes, ejercicios de empatía, alfabetización histórica, entre otros. Por ejemplo, en lo que respecta al proyecto CHATA, Lee, Dickinson & Ashby (1996) mencionan que su objetivo e importancia se encuentra dividida en tres fases:

Figura N° 2. Fases de la importancia del Pensamiento Histórico.



Adaptado de: “Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children’s Understanding of ‘Because’ and the Status of Explanation in History”, Lee, Dickinson & Ashby, 1996, p. 6.

Por ello, el Proyecto CHATA es el más importante concerniente al desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas en este país. Si se cumplen las tres fases mencionadas anteriormente, se llegaría a lograr el objetivo del mismo, y así los estudiantes podrían desarrollar el pensamiento histórico. No obstante, hay un elemento clave que destacar de este proyecto, el cual es que este busca evidencia únicamente de niños entre siete y catorce años, cuando en este documento nos estamos enfocando en toda la educación secundaria, es decir un rango más amplio, entre doce y diecisiete años.

1.3. APORTES DE ESTADOS UNIDOS

En el caso de Estados Unidos existe la gran dicotomía clásica acerca de la verdadera finalidad del pensamiento histórico. Por un lado, se encuentra el objetivo de mejorar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes, mientras que, por el otro lado, se encuentra la finalidad de desarrollar una educación ciudadana, tema que se desarrollará más adelante en el apartado específico sobre la finalidad. Esta segunda finalidad es la misma que se muestra en el currículo canadiense, en el

que se menciona una dimensión ética en el ámbito histórico del currículo educativo (Lévesque & Clark, 2018).

Al igual que en Canadá, en los Estados Unidos no existe un currículo educativo para todo el país, sino que cada estado establece el suyo. De igual manera, para ejemplificar la presencia del desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas estadounidenses, se tomará como ejemplo el caso de los estados de Nueva York y California.

En primer lugar, en el caso de Nueva York, el currículo representa las habilidades del pensamiento histórico que los estudiantes deberían desarrollar a través de todos sus años de escolaridad, para así estar preparados para una ciudadanía activa. (New York State Education Department, 2014). Por otro lado, en el caso de California se lleva el tema más a fondo, debido a que además de la información teórica como la definición del pensamiento histórico o la forma en que se debe desarrollar, también se dan algunos lineamientos para los profesores. Ellos deben monitorear y evaluar el progreso de los estudiantes en torno al pensamiento histórico y a la interpretación, mediante tareas escritas, ensayos, discusiones orales, organizadores gráficos, entre otras actividades (California Department of Education, 2017).

Por ello, se puede señalar que Estados Unidos sí le brinda una importancia considerable al desarrollo del pensamiento histórico, aunque exista el dilema sobre la finalidad del mismo. Asimismo, se puede observar diferencias entre los currículos educativos de los diferentes estados del país. Mientras que en algunos este término no se menciona, en otros sí, y hasta llega al extremo de ser el punto central de la sección de historia o ciencias sociales del documento. Sin embargo, en todos ellos, lo importante es que los estudiantes logren el desarrollo de este grupo de capacidades que el pensamiento histórico involucra.

De esa forma, se puede demostrar que en los tres países mencionados anteriormente existe una gran conciencia sobre la importancia del desarrollo del pensamiento histórico. Sin embargo, en Canadá y Estados Unidos no existe una uniformidad como en el Reino Unido, debido a la diferencia en currículos educativos entre estados o provincias. Por ello, no se ha hecho referencia a todos, sino a algunos que lo recalcan de forma sustancial. De igual manera, es importante

recaltar el papel protagónico que juegan estos países, debido a que son pioneros en las investigaciones y los estudios sobre el tema.

2. COMPRENDIENDO EL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Después de la exhaustiva revisión de los aportes sobre el pensamiento histórico en tres diferentes países, en este acápite se examinarán aspectos esenciales para entender el mismo. Es necesario recordar que diferentes autores tienen distintos puntos de vista acerca de los subtemas a desarrollar: conceptualización, elementos clave y finalidad. Para ello, se expondrán estas distintas perspectivas para contrastar semejanzas y diferencias, y a la vez resaltar los aspectos más importantes de cada uno de ellos. Algunos de los autores principales del tema son Pagès (2018); Wineburg (1999); Lévesque (2008); Santisteban, González y Pagès (2010) y Barton & Levstik (2004).

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

El concepto de pensamiento histórico varía entre los diferentes autores que han realizado investigaciones sobre el tema en diferentes países. Sin embargo, antes de empezar la explicación sobre qué es el pensamiento histórico, es importante resaltar qué no es. Para ello, Wineburg (1999), docente de Stanford y miembro fundador del Stanford History Education Group (SHEG), quien empezó sus estudios a finales del siglo pasado, menciona que el pensamiento histórico no es un proceso natural. Es por eso que el documento donde publica la siguiente cita se titula "Historical Thinking and Other Unnatural Acts". En él, señala que el pensamiento histórico no es un proceso natural ni algo que surge automáticamente debido al desarrollo psicológico, sino que es un proceso contrario a la forma en la que pensamos; por ello, es mucho más fácil aprender fechas, nombres e historias (Wineburg, 1999).

De esta manera, se puede afirmar que un aspecto esencial del pensamiento histórico, es que no es innato, sino que se tienen que desarrollar a lo largo de la vida escolar de los estudiantes, ciertas competencias intelectuales mediante las cuales los estudiantes pueden construir sus saberes históricos autónomamente. Si bien es importante que se desarrollen a través de los once años de Educación Básica

Regular, en este documento el énfasis se encuentra en los cinco últimos, es decir, en el nivel secundaria. Sin embargo, una definición específica del pensamiento histórico según Pagès (2018) es un instrumento que le permite al estudiante decodificar de una mejor manera las noticias y problemas sociales, económicos y políticos actuales, para así actuar de manera más consciente en la sociedad a la que pertenece, la cual es democrática.

Por ello, acorde a esta definición, una característica clave del pensamiento histórico es que finalmente le permita al estudiante actuar de manera adecuada en una sociedad democrática, pero esto se explicará con más detenimiento en el apartado de finalidad. Sin embargo, sí es importante el hecho de que los adolescentes puedan reconocer e interpretar los acontecimientos que se presentan en su día a día en los diferentes ámbitos de la sociedad. Además, requiere también un análisis del pasado para que así los estudiantes puedan construir un retrato o imagen del futuro (Portillo, 2018).

No obstante, el pensamiento histórico no se basa únicamente en competencias, habilidades o capacidades, sino que comprende dos componentes. Por un lado, se encuentra la representación del pasado mediante conceptos, personajes, datos, fechas, etc., información que usualmente se aprende de manera memorística, y que es el tipo de conocimiento que se suele construir en las escuelas peruanas; pero, por otro lado, se encuentran las capacidades y habilidades para darle significado al conocimiento del primer componente (Sáiz y López, 2015). Como se mencionó en los aportes de Canadá y el Reino Unido, en el capítulo anterior, estas últimas son los conceptos de segundo orden, y se complementan con los datos del primer componente para dar origen al pensamiento histórico.

Finalmente, es necesario explicitar la definición en la que nos apoyaremos definitivamente para este documento. Esta, la construyen Seixas y Morton (2012) y se encuentra citada en Gómez, Ortuño y Molina (2014). Según los autores, el pensamiento histórico es un proceso creativo realizado no por estudiantes, sino por historiadores, mediante el cual pueden interpretar fuentes del pasado y generar así narrativas históricas.

Para complementar esta última definición, los autores Sáiz y Fuster (2014, p. 49) plantean una propia a partir de las obras de Lévesque (2008 y 2011), VanSledright (2004, 2011 y 2014) y Wineburg (2001), donde conceptualizan el pensamiento histórico como una forma de representar el pasado, utilizando contenidos de primer orden (fechas, datos, personajes, etc.) y de segundo orden (metaconceptos históricos).

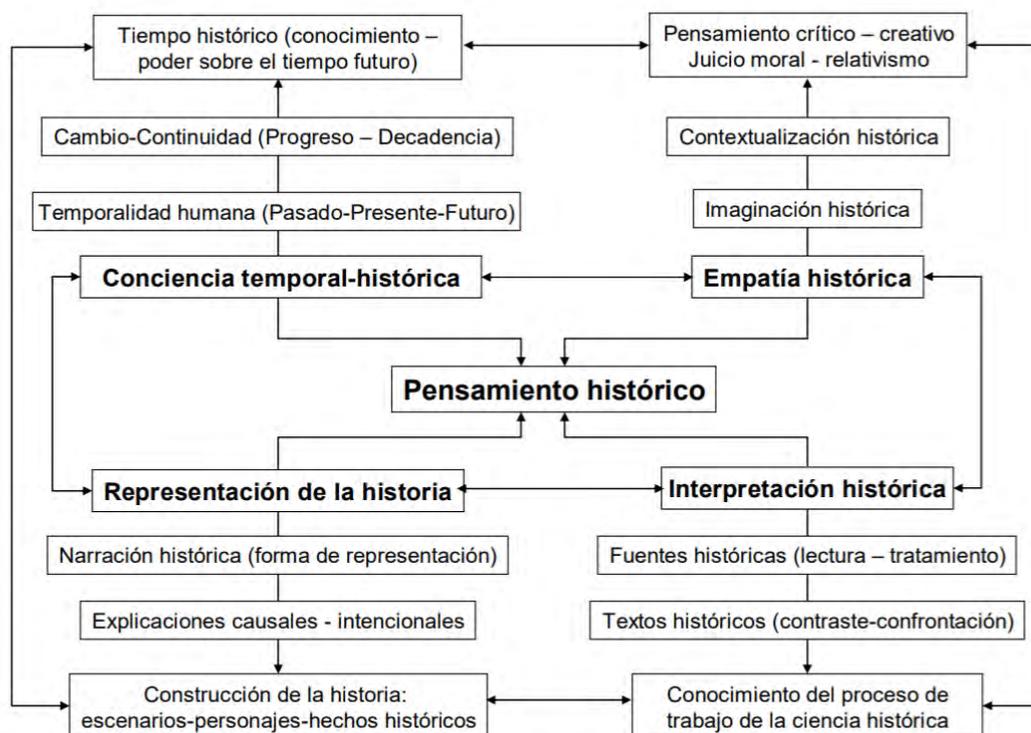
Tomando en cuenta las dos definiciones anteriores, se puede afirmar que el pensamiento histórico es un conjunto de capacidades que permite a las personas interpretar fuentes del pasado, crear narrativas históricas, y representar el pasado utilizando contenidos de primer y segundo orden (Seixas y Morton, 2012; Sáiz y Fuster, 2015). Estos elementos contenidos de segundo orden, conforman los elementos claves que los estudiantes de todas las edades en la etapa escolar, especialmente en el nivel secundaria, deben desarrollar para lograr este tipo de pensamiento, los cuales se expondrán en el siguiente acápite.

2.2. ELEMENTOS CLAVE DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Para el desarrollo pleno del pensamiento histórico en los estudiantes del curso de ciencias sociales en el nivel secundaria es necesario la interiorización de elementos claves que este supone, debido a que, si esto no sucede, no se podría desarrollar el pensamiento histórico de una manera completa y efectiva. Como en el apartado anterior, estos elementos varían entre los diferentes autores que los estudian. En primer lugar, se encuentran los propuestos por Lévesque (2008), los cuales son la significancia histórica, el cambio y continuidad, el progreso y el declive, la evidencia, y la empatía histórica. Sin embargo, Plá (2005), solo menciona 3, los cuales son la construcción del discurso histórico escolar, el vínculo y la separación de la narración con el pensar históricamente, y también la acción moralizante en la construcción normada del pasado.

De esta manera se evidencian las semejanzas y diferencias que pueden existir entre los elementos claves que destacan los distintos autores. No obstante, para efectos de este estado del arte se tomará como base los cuatro aspectos que proponen Santisteban et al. (2010), los cuales se muestran en la figura N° 2.

Figura N° 3. Elementos principales del pensamiento histórico y su relación entre ellos.



Tomado de: “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”, Santisteban et al., 2010, p. 3.

Como se mencionó anteriormente, el primer elemento a trabajar es la conciencia histórica, también conocida como conciencia temporal – histórica. Según Santisteban (2010), esta se basa a partir de las relaciones que hacemos entre el pasado, presente y futuro; y que nos ayuda a valorar cambios y continuidades a través del tiempo, en el pasado, presente y futuro. De la misma manera Rösen (citado en Santisteban, 2010), menciona que para establecer esas relaciones son necesarios ciertos procedimientos mentales. Una definición más específica la brinda Gómez et al. (2014), cuando menciona que es la capacidad o procedimiento mental, que opera de forma reflexiva y consciente, para establecer relaciones entre hechos del pasado, con hechos del presente, teniendo en cuenta que todo presente tiene su origen en el pasado, con la finalidad de establecer expectativas de futuro.

Finalmente, es importante recalcar la importancia que este elemento conlleva. Como mencionan Santisteban et al. (2010), la conciencia histórica es esencial para

el desarrollo de la educación ciudadana de los estudiantes, lo que forma parte de la finalidad última del desarrollo del pensamiento histórico en sí mismo. Sin embargo, es necesaria la correlación e interconexión de los cuatro elementos para que esta se dé correctamente en los estudiantes del curso de ciencias sociales en el nivel secundaria, que es lo que buscamos explicar con este estado del arte.

El segundo elemento clave para el desarrollo del pensamiento histórico es la representación de la historia, que, como se observa en el esquema anterior de Santisteban et al. (2010), involucra la narración histórica, las explicaciones causales – intencionales y la misma construcción de la historia. Rüsen (citado en Santisteban, 2010), señala que este elemento implica tres competencias para su desarrollo.

Figura N° 4. Competencias planteadas por Rüsen.



Adaptado de: “La Formación de competencias de pensamiento histórico”. Clío y Asociados, Santisteban, 2010, pp. 43 – 44.

Asimismo, Santisteban (2010) señala que una de las formas más comunes para representar la historia es la narración. El autor, la define como “una interpretación que confiere un orden temporal, una jerarquía y, en definitiva, un significado a los hechos históricos” (p. 44). Además, Salazar (citado en Santisteban, 2010) menciona que tiene un gran valor para la educación porque ayuda a resolver problemas de la realidad. Barton & Levstik (citados en Santisteban 2010), afirman que después los estudiantes podrán desarrollar el pensamiento crítico, la comparación de interpretaciones históricas, el análisis de los juicios de personajes históricos, entre otras habilidades. Finalmente, Plá (citado en Santisteban 2010), señala que la narración es necesaria pero no es suficiente para que los estudiantes desarrollen el pensamiento histórico en la escuela.

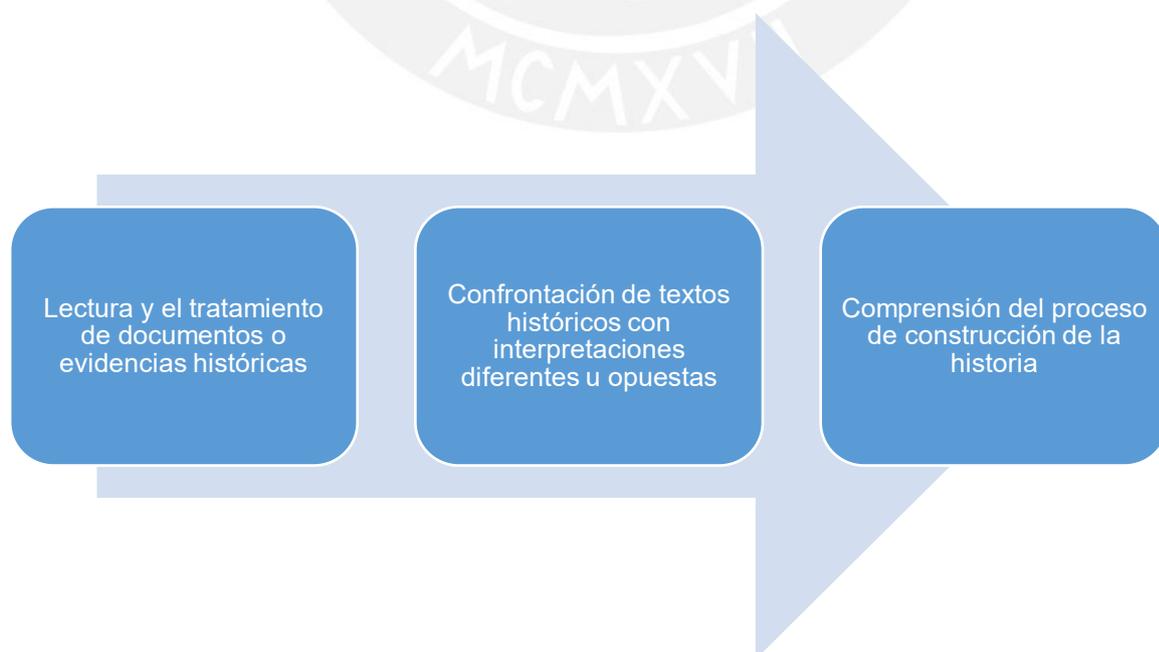
El tercer elemento para desarrollar el pensamiento histórico es la empatía histórica, la cual guarda estrecha relación con la imaginación histórica, la

contextualización histórica y el pensamiento crítico – creativo/juicio moral - relativismo. Santisteban (2010), la define como un conjunto de capacidades para poder imaginar como era el pasado, y como eran las motivaciones de los actores, ya que en el presente podrían parecer extrañas por una falta de contextualización.

Sin embargo, para poder desarrollar esta capacidad, es necesario llenar los vacíos existentes en la narración del pasado, lo que se realiza utilizando la imaginación o creatividad histórica. Aunque esta no pretende ofrecer una imagen perfecta del pasado, le ofrece un mejor sentido a los acontecimientos que ocurrieron, apoyando así al pensamiento creativo (Santisteban, 2010). Por ello, es necesario desarrollar todos los elementos que la empatía histórica involucra para que se aplique se pueda utilizar de manera correcta y positiva. Asimismo, no hay que olvidar el aspecto del juicio moral, que permite comprender todos los componentes del pensamiento histórico, ya que estos suelen estar condicionados por las representaciones, prejuicios, estereotipos, etc. que existen en el imaginario social (Santisteban, 2010).

El último elemento es el de la interpretación histórica a partir de fuentes y textos. Para Santisteban (2010), esta es una competencia que necesita tres tipos de procesos, los cuales se muestran en la siguiente figura.

Figura N° 5. Procesos planteados por Santisteban.



Adaptado de: “La Formación de competencias de pensamiento histórico”. Clío y Asociados, Santisteban, 2010, p. 49.

El mismo autor menciona que este trabajo con fuentes históricas debe ser realizado a partir de problemas históricos, ya que así los alumnos pueden desarrollar su competencia social histórica. Asimismo, el autor señala trece razones por las que este elemento tiene un gran valor educativo, las cuales se encuentran agrupadas en la tabla a continuación.

Tabla N° 2. Razones por las cual la interpretación histórica tiene un gran valor educativo

| Aspecto en común | Razones |
|--|--|
| Libros de texto | Termina la estructura organizativa y se pone en cuestión la interpretación de la historia. |
| Alumnos | El alumnado se motiva y entra en el contenido problemático, así como facilita la autonomía del estudiante en su propia interpretación. |
| Profesores | Función de convalidación, verificación, y se exigen las condiciones adecuadas. |
| Habilidades del Pensamiento Histórico | Favorece las experiencias, debido a que se conoce una historia más próxima y discutible a partir de habilidades y conceptos |

Adaptado de: “La Formación de competencias de pensamiento histórico”, Santisteban, 2010, pp. 49 – 50.

Por otro lado, el autor menciona que existen ciertas condiciones para que el análisis de las fuentes sea efectivo, y subraya tres principales. Primero, que las fuentes sean relevantes para el conocimiento histórico; segundo, que favorezcan el aprendizaje de competencias históricas; y tercero, que propicien la autonomía del alumnado. Además, Gómez et al. (2014), señalan que este elemento ayuda desarrollar una correcta argumentación, plantear efectivamente causas y consecuencias, comprender los cambios y permanencias del proceso histórico que se está estudiando desde una perspectiva que involucre diferentes factores, superar la estructura del libro de texto, conocer la historia más próxima, generar un conocimiento histórico discutible, diversificar el proceso de enseñanza – aprendizaje, enriquecer las experiencias del alumnado, entre otros.

En suma, estos cuatro elementos desarrollados anteriormente, conciencia histórico temporal, representación de la historia, empatía histórica y la interpretación

histórica, serán esenciales para un buen desarrollo del pensamiento histórico en cualquier persona. Sin embargo, antes de explicar por qué es tan importante el desarrollo de este en el curso de ciencias sociales del nivel secundaria específicamente, es importante recalcar la finalidad del mismo en un nivel general. Por ello, el siguiente apartado está dedicado a la explicación de la finalidad del pensamiento histórico.

2.3. FINALIDAD DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Como punto final en esta comprensión del pensamiento histórico, hace falta responder una pregunta esencial, ¿para qué sirve el pensamiento histórico?, lo que lleva al desarrollo explicativo de la finalidad del mismo en este apartado. Sin embargo, existe una gran diferencia entre los autores para responder esta pregunta, dividiéndose así en dos grupos. Por un lado, se encuentran los autores que consideran que el pensamiento histórico solo tiene como finalidad el desarrollo de la educación histórica, es decir, la comprensión de la historia. Entre sus defensores se encuentran investigadores como Prats, Molina, Smith, Vásquez, Enríquez, etc. e instituciones como la Universidad de Murcia. Por otro lado, Santisteban, Pagès, Barton, Levstik y otros autores, defienden un punto de vista diferente, que es el que se tomará en cuenta para este Estado del Arte, y que se explicará a continuación.

La finalidad principal del desarrollo del pensamiento histórico, como menciona Santisteban (citado en Portillo, 2018), es la formación de una ciudadanía democrática, además de usar la historia para interpretar el mundo en la actualidad desde el pasado y gestionar el futuro de la sociedad. Por otro lado, Prost, (citado en Pagès, 2018), señala tres grandes objetivos que el pensamiento histórico ha de conseguir, los cuales se observan en la siguiente tabla.

Tabla N° 3. Objetivos del Pensamiento Histórico

| | |
|-----------------|---|
| Permite | Comprender el mundo social y político en el que viven los estudiantes |
| Facilita | La formación en la temporalidad a través del análisis de la evolución de las concepciones de temporalidad |

Adaptado de: “Un retrato de la enseñanza de la historia hoy”, Pagès, 2018, pp. 6-7.

Siguiendo la misma línea, Barton & Levstik (2003), afirman que dentro de los objetivos se encuentran la participación en una democracia, así como el desarrollo de una educación ciudadana. Asimismo, Pagès (2007), concuerda con los autores anteriores, ya que señala la existencia de una función cívica y ciudadana del pensamiento histórico. Por último, Santisteban (2010), menciona el pensamiento histórico debe estar al servicio de una ciudadanía democrática, y que la finalidad de la formación del pensamiento histórico es la de proveer a los estudiantes instrumentos de análisis, comprensión e interpretación, para que así ellos puedan estudiar la historia autónomamente, construir sus propias representaciones del pasado, contextualizar y juzgar hechos históricos, siendo consciente de la distancia que existe entre el pasado y el presente.

Ahora que es claro que la finalidad general del pensamiento histórico se basa en el desarrollo de una educación cívica y ciudadana, que incluya la participación de las personas dentro de una democracia, es posible continuar al siguiente acápite, el cual es más específico, y, además, el centro de este Estado del Arte. En él, se explicará de forma detallada qué manera se desarrolla el pensamiento histórico en el curso de ciencias sociales, y también, su importancia concreta en el nivel secundaria.

3. EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EL CURSO DE CIENCIAS SOCIALES EN EL NIVEL SECUNDARIA

Antes de empezar la explicación sobre el desarrollo del pensamiento histórico y su importancia, se brindará un contexto sobre lo que señala el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) acerca del tema, y para ello se revisará el documento titulado Currículo Nacional de la Educación Básica (2016), desde ahora CNEB. Asimismo, el centro de este repaso será el área de ciencias sociales, donde se

desarrollan tres competencias (numeradas 17, 18 y 19): construye interpretaciones históricas, gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, y finalmente, gestiona responsablemente los recursos económicos. Para efectos de esta investigación, por obvias razones, se tomará como referencia la competencia 17, la cual, el MINEDU (2016) en el CNEB, la sustenta como una competencia donde los alumnos pueden sustentar posiciones críticas sobre hechos y procesos del pasado, los cuales lo ayudan a comprender el presente; todo ello utilizando diversas fuentes, comprendiendo los cambios temporales, y explicando causas y consecuencias. Asimismo, señala que los estudiantes deben reconocerse como sujetos históricos, es decir, productos del pasado que construyen su futuro.

Asimismo, esta competencia abarca tres capacidades distintas, las cuales son: interpreta críticamente fuentes diversas, comprende el tiempo histórico, y, elabora explicaciones sobre procesos históricos. Finalmente, en la siguiente tabla se observa lo que el MINEDU (2016), señala que un estudiante al término del ciclo VI (primero y segundo de secundaria) y VII (tercero, cuarto y quinto de secundaria) en la educación básica regular (EBR) deben haber logrado en lo que respecta a estas capacidades.

Tabla N° 4. Competencia 17 en ciclo VI y VII.

| Ciclo VI | Ciclo VII |
|---|--|
| <p>Construye interpretaciones históricas sobre hechos o procesos del Perú y el mundo, en los que explica hechos o procesos históricos, a partir de la clasificación de las causas y consecuencias, reconociendo sus cambios y permanencias, y usando términos históricos. Explica su relevancia a partir de los cambios y permanencias que generan en el tiempo, empleando distintos referentes y convenciones temporales, así como conceptos relacionados a instituciones sociopolíticas y la economía. Compara e integra información de diversas fuentes, estableciendo diferencias entre las narraciones de los hechos y las interpretaciones de los autores de las fuentes.</p> | <p>Construye interpretaciones históricas sobre la base de los problemas históricos del Perú y el mundo en relación a los grandes cambios y permanencias a lo largo de la historia, empleando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos. Jerarquiza múltiples causas y consecuencias de los hechos o procesos históricos. Establece relaciones entre esos procesos históricos y situaciones o procesos actuales. Explica cómo las acciones humanas, individuales o grupales van configurando el pasado y el presente y pueden configurar el futuro. Explica la perspectiva de los protagonistas, relacionando sus acciones con sus motivaciones. Contrasta diversas interpretaciones del pasado, a partir de distintas fuentes evaluadas en su contexto y perspectiva. Reconoce la validez de las fuentes para comprender variados puntos de vista.</p> |

Adaptado de: “Currículo Nacional de la Educación Básica Regular”, MINEDU, 2016, p. 111.

Como se pudo observar, en ningún momento el CNEB menciona específicamente el término “pensamiento histórico”; sin embargo, utiliza algunos aspectos básicos inertes a él para de esta manera desarrollar la competencia de “construye interpretaciones históricas”. Ellos se aprecian principalmente en las tres capacidades que lo implican, las cuales se mencionaron anteriormente, y están vinculadas a los elementos que se señalaron en el acápite anterior, como se puede relacionar en la siguiente tabla.

Tabla N° 5. Elementos del pensamiento histórico en relación a las capacidades de la competencia 17

| Elementos | Capacidades |
|---------------------------------|---|
| Conciencia temporal – histórica | Comprende el tiempo histórico |
| Empatía histórica | No aplica |
| Representación de la historia | Elabora explicaciones sobre procesos históricos |
| Interpretación histórica | Interpreta críticamente fuentes diversas |

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, cada capacidad de esta competencia, según el CNEB, está relacionada a un elemento del pensamiento histórico, menos la empatía histórica, la cual se incluye de cierta forma dentro de la capacidad de “elabora explicaciones sobre procesos históricos”. Ahora que es claro el contexto del pensamiento histórico en la educación peruana, específicamente la EBR, se introducirá el tema del desarrollo del pensamiento histórico en el curso de ciencias sociales.

3.1. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EL CURSO DE CIENCIAS SOCIALES

Esta sección del presente Estado del Arte, busca responder a la pregunta: ¿De qué manera se desarrolla el Pensamiento Histórico en el curso de ciencias sociales? Por ello, existen diferentes propuestas sobre las habilidades que se tienen que lograr para este desarrollo. Por ejemplo, se encuentra la planteada por Seixas, que señala que el desarrollo del pensamiento histórico debe incluir lo que se encuentra en la siguiente figura.

Figura N° 6. Planteamiento de Seixas.



Adaptado de: “Un retrato de la enseñanza de la historia hoy”, Pagès, 2018, p. 9.

Es importante recalcar que estas habilidades planteadas por Seixas, se encuentran incluidas en los aspectos clave que se mencionaron en el acápite anterior. Además, Pagès (2018) menciona que para trabajar el pensamiento histórico en la escuela es importante el uso de fuentes históricas, como también el de las nuevas posibilidades educativas que nos brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como es el video. Asimismo, el desarrollo de este tipo de pensamiento ayuda de manera efectiva la interpretación de los hechos que ocurren en el presente, los cuales son producto del pasado (Portillo, 2018).

Dejando de lado la propuesta de Seixas, también existe la propuesta de Barton & Levstik (2003). Estos autores plantean que los estudiantes deben estar involucrados en investigaciones históricas, así como analizar e interpretar fuentes primarias. Para ello, deben considerar múltiples perspectivas, para así comprender que la misma evidencia puede llevar a diferentes interpretaciones, y también reconocer que las personas en el pasado tenían diferentes puntos de vista a los que tenemos ahora.

Sin embargo, que los estudiantes desarrollen este tipo de pensamiento no se considera como una garantía de que se va a cumplir su finalidad: que los estudiantes sean buenos ciudadanos y participen en la democracia en la que viven, pero sí logrará que participen en ciertas actividades esenciales (Barton & Levstik,

2003). Además, según Santisteban (2010, p. 35), el desarrollo del pensamiento histórico debe tratar de responder algunas preguntas cruciales en un entorno de debate.

Asimismo, siguiendo con la propuesta de Barton & Levstik (2004), plantean cuatro pasos para el desarrollo del pensamiento histórico. En primer lugar, los autores mencionan que los estudiantes deben lograr establecer relaciones entre ellos mismos, y las personas y eventos del pasado. En segundo lugar, los estudiantes deben realizar un análisis para poder establecer vínculos causales a lo largo de la historia. En tercer lugar, se les pide a los estudiantes que puedan tener un punto de vista sobre el tema, priorizando una posición desde lo moral. Por último, los estudiantes deben poder mostrar o representar información sobre el pasado. Por ello, los estudiantes, en resumen, deben aprender a sacar sus propias conclusiones sobre las causas y consecuencias de procesos históricos, así como su significado. (Barton & Levstik, 2004).

Por otro lado, se encuentra la perspectiva de Santisteban (2010), quien menciona también cuatro pasos, pero distintos, para el desarrollo de este tipo de pensamiento. Estos se detallan a continuación.

Figura N° 7. Pasos del Pensamiento Histórico según Santisteban.



Adaptado de: La Formación de competencias de pensamiento histórico, Santisteban, 2010, p. 39.

Antes de continuar, es importante recordar que el desarrollo del pensamiento histórico no involucra solamente la acumulación memorística de hechos, conceptos o fechas del pasado. Sino que implica interpretar esos contenidos, o también llamados conceptos de primer orden, a través de las distintas habilidades mencionadas anteriormente (conceptos de segundo orden) (Gómez et al. 2014). Por

ello, existen algunos requisitos según estos autores para que se desarrolle el pensamiento histórico. Entre ellos se encuentra el conocimiento de disciplina, que en este caso es la historia, del vocabulario apropiado, la presencia de contenidos de primer orden en el currículo, como también de segundo orden, entre los principales.

Cabe resaltar que señalan que el reto para los docentes del siglo XXI es el de enseñar historia conjugando los contenidos de la tradición científica con los contenidos procedimentales del historiador (Gómez et al. 2014). Sin embargo, los autores destacan que no se trata que los alumnos se formen como historiadores en la universidad, sino que puedan comprender la historia y pensar sobre ella, además de valorar las diferentes argumentaciones que se hayan realizado en el pasado para entender el presente. Asimismo, Gómez et al. concuerdan con Wineburg, ya que señalan que el pensamiento histórico no es natural, sino que se desarrolla con el aprendizaje de las diferentes habilidades que lo involucran.

3.2. IMPORTANCIA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EL NIVEL SECUNDARIA

La última sección de este documento se encuentra dedicada a la importancia del pensamiento histórico en el nivel secundaria de la EBR. Por ello, de forma resumida, Lévesque (2008, p. 28), señala que este tipo de pensamiento “can make an important contribution to democratic citizenship”³, lo que concuerda con el punto de vista de Barton & Levstik. Pagès (2018), complementa esta información, mencionando que es importante debido a que, de esta forma, se forman futuros ciudadanos y ciudadanas que participen en democracia en una sociedad. Por otro lado, Wineburg (1999) afirma que mediante el pensamiento histórico se humanizan a los estudiantes, lo que no se podría realizar desde otras áreas académicas en la escuela, ya que la historia educa desde un sentido muy profundo.

Asimismo, el pensamiento histórico es importante porque les brinda a los estudiantes diferentes instrumentos para abordar la disciplina histórica, y que de esta manera “construyan su propia representación del pasado, pero a la vez que sean capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, de manera consciente y

³ “Puede hacer una contribución importante a la ciudadanía democrática”. (Traducción libre).

tomando distancia con el presente” (Portillo, 2018, p. 16). Por la misma razón, Pagès señala que les provee a los jóvenes ciertas capacidades, las cuales les permiten que

- a) Construyan una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico,
- b) Adquieran madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo,
- c) Relacionen el pasado, el presente y el futuro y construyan su conciencia histórica,
- d) Trabajen sobre problemas sociales y políticos, sobre temas y problemas contemporáneos. Una enseñanza centrada en los problemas sociales –del pasado, del presente y del futuro– permite el desarrollo de una conciencia crítica en los jóvenes, les ayuda a discrepar de manera inteligente y civilizada y fomenta una perspectiva educativa basada en la multiculturalidad, el género y la clase social,
- e) Aprendan a debatir, a construir sus propias opiniones, a criticar, a elegir, a analizar los hechos,
- f) Desarrollen un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía,
- g) Aprendan como se elaboran los discursos, aprendan a relativizar y a verificar los argumentos de los demás, y
- h) Defiendan los principios de la justicia social y económica y rechacen la marginalización de las personas. (Pagès, 2007, p. 211).

De este modo, el mismo autor señala que, si bien aporta todas estas capacidades a los jóvenes, su importancia radica en que, según Pagès (2007), esta aporta a la conciencia ciudadana conocimientos, valores y habilidades mentales, las cuales son cruciales para el futuro de los estudiantes.

Aparte de las razones expresadas anteriormente, se encuentran los puntos de vista de Barton & Levstik, y también de Gómez et al. En primer lugar, la postura de Barton & Levstik (2004) se basa en que el estudio de la historia, a través del pensamiento histórico, es importante porque promueve en los estudiantes el juicio acerca de cuestiones humanas, además de un razonamiento sensible a los estudios humanos. Una vez más, los autores destacan que la importancia principal se encuentra en que contribuye a una ciudadanía democrática, participativa, pluralista y deliberativa; y que, para ello, los docentes tienen que realizar estas mismas prácticas.

Finalmente, la postura de Gómez et al. se basa en que el pensamiento histórico es importante porque fortalece el conocimiento de la historia, ya que toma en cuenta la existencia de agentes históricos y también de historiadores. Por ello, los autores mencionan que “conseguir transformar la enseñanza de la historia para dirigirla a este fin es la mejor garantía de la rigurosidad de sus resultados” (Gómez et al., 2014, p. 20). Además, señalan que se conseguiría desarrollar habilidades

propias del pensamiento crítico, y también establecer bases para que los estudiantes se interesen por la historia.

De esta manera, se puede concluir que la importancia del pensamiento histórico radica en que contribuye a la formación de futuros ciudadanos y ciudadanas que participarán de una sociedad democrática, a la vez que los humaniza. Asimismo, cumple la función de brindar a los estudiantes las capacidades para elaborar representaciones históricas y relacionarlas con hechos presentes, además de promover el juicio en torno a cuestiones humanas (Pagès, 2018; Wineburg, 1999; Portillo, 2018; Barton & Levstik, 2004).



REFLEXIONES FINALES

El estado del arte realizado contempla tres reflexiones finales para terminar la investigación. En primer lugar, es importante tomar en cuenta las referencias realizadas en el primer apartado, concernientes a los modelos utilizados en los diferentes países mencionados, Canadá, Reino Unido y Estados Unidos. Las tres naciones le brindan vital importancia al desarrollo del pensamiento histórico en sus currículos, ya sean nacionales, de estados o de provincias. El aporte principal de estos currículos es el desarrollo del pensamiento histórico en las clases de ciencias sociales en las aulas del nivel secundaria, ya que fueron los primeros en realizar investigaciones sobre el tema. Por ello, sería recomendable la aplicación del pensamiento histórico en el Currículo Nacional de la Educación Básica aquí en el Perú también.

Por otro lado, para un buen desarrollo del pensamiento histórico, es fundamental la integración de los cuatro elementos, los cuales se mencionan en el segundo apartado, los cuales son la conciencia temporal – histórica, la representación de la historia, la empatía histórica y la interpretación histórico; al desarrollarlos en conjunto, se logra la finalidad también mencionada en el apartado, la cual es que los estudiantes participen democráticamente como ciudadanos en la sociedad en la que viven y de la que son parte.

Finalmente, en el tercer apartado se recalca la importancia del desarrollo del pensamiento histórico en el curso de ciencias sociales, específicamente en el nivel secundaria, la cual va de la mano con la finalidad indicada anteriormente. El desarrollo del pensamiento histórico sería importante en los estudiantes de ciencias sociales del nivel secundaria debido a que de esta manera podrían convertirse en ciudadanos participativos en una sociedad democrática, ya que estarían “humanizados”. Asimismo, los estudiantes podrían construir representaciones históricas y relacionarlas con problemas sociales presentes, para intentar resolverlos y construir una mejor sociedad.

REFERENCIAS

- Barton, K. & Levstik, L. (2003). Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation? *Social Education* 67(6), 358-361. Recuperado de <https://www.socialstudies.org/publications/socialeducation/october2003/why-dont-more-history-teachers-engage-students-in-interpretation>
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Recuperado de <https://epdf.pub/teaching-history-for-the-common-good.html>
- California Department of Education. (2017). *History-Social Science Framework for California Public Schools, Kindergarten Through Grade Twelve*. Recuperado de <https://www.cde.ca.gov/ci/hs/cf/documents/hssframeworkwhole.pdf>
- Facultad de Educación – Pontificia Universidad Católica del Perú. (2020). Estado del Arte. Guía académica para elaborar el trabajo de investigación. Lima, Perú: Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento* 6(11), 5-27. doi: 10.5965/2175180306112014005
- Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (1996). Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children's Understanding of 'Because' and the Status of Explanation in History. *Teaching History*, (82), 6-11. Recuperado de www.jstor.org/stable/43260097
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty – first Century*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=VCad8i4Q0R8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Lévesque, S. & Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. En S. Metzger & L. Mc Arthur Harris (Ed.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, (pp. 119-148). Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=LI9NDwAAQBAJ&pg=PA119&lpg=PA119&dq=%E2%80%9CHistorical+Thinking:+Definitions+and+Educational+Applications%E2%80%9D&source=bl&ots=eauW7QfyP9&sig=ACfU3U0cMr6y7rp5KLr0KZeVuKaD8WG_GA&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjRt-Tzt7fpAhXZHrkGHVIMBCsQ6AEwBXoECAsQAQ#v=onepage&q&f=false
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministry of Education of Alberta. (2005). *Program of Study 20-1: social studies kindergarten to grade 12*. Recuperado de <https://education.alberta.ca/media/160210/program-of-study-grade-11.pdf>

Ministry of Education of Ontario. (2018). *The Ontario Curriculum: Social Studies, Grade 1-6; History & Geography, 7 & 8*. Recuperado de <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/social-studies-history-geography-2018.pdf>

New York State Education Department. (2014). *New York State K-12 Social Studies Framework*. Recuperado de <http://www.nysed.gov/common/nysed/files/programs/curriculum-instruction/ss-framework-k-12-intro.pdf>

Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. Ávila (Ed.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=290254>

Pagès, J. (2018). Un retrato de la enseñanza de la historia hoy. *Enseñanza de la Historia*, N° 19, 3-16.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*. Recuperado de https://www.academia.edu/1434331/Aprender_a_pensar_hist%C3%B3ricamente. La escritura de la historia en bachillerato

Portillo, N. (2018). *Estrategias didácticas para mejorar la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas en los estudiantes del 4° grado de secundaria de la I.E 3014 - Leoncio Prado*. (Tesis de segunda especialidad) Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15217/Portillo_Salas_Estrategias_did%C3%A1cticas_mejorar1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

RPP. (2019). *Polémica en Chile por la eliminación de la obligatoriedad del curso de Historia para alumnos de secundaria*. Recuperado de: <https://rpp.pe/mundo/chile/polemica-en-chile-por-la-eliminacion-de-la-obligatoriedad-del-curso-de-historia-para-alumnos-de-secundaria-noticia-1199214>

Sáiz, J. & Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico. Las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela* 84, 47-57.

Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59755/R84-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sáiz, J. & López, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de Educación Secundaria. *Revista de Estudios Sociales* 52, 87-101. doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>

Santisteban, A. (2010). La Formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados*, 14, 34-56. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Santisteban, A.; González, N.; Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico, en Ávila, R.M., P. Rivero, P.L. Domínguez (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Fernando el Católico- Diputación de Zaragoza/ AUPDCS. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/3abe/1e7992ac6dd237a76c7db5667292a1af66b8.pdf>

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.

Wineburg, S. (1999), Historical Thinking and Other Unnatural Acts. *The Phi Delta Kappan*, 80 (7), 488-499. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/20439490?read-now=1&seq=2#page_scan_tab_contents