

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**Análisis de la propuesta para el aprendizaje del uso de fuentes históricas en dos experiencias de aprendizaje de Aprendo en Casa**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN CIENCIAS SOCIALES**

**AUTORA**

**ACEVEDO GARCIA, ALEJANDRA**

**ASESORA**

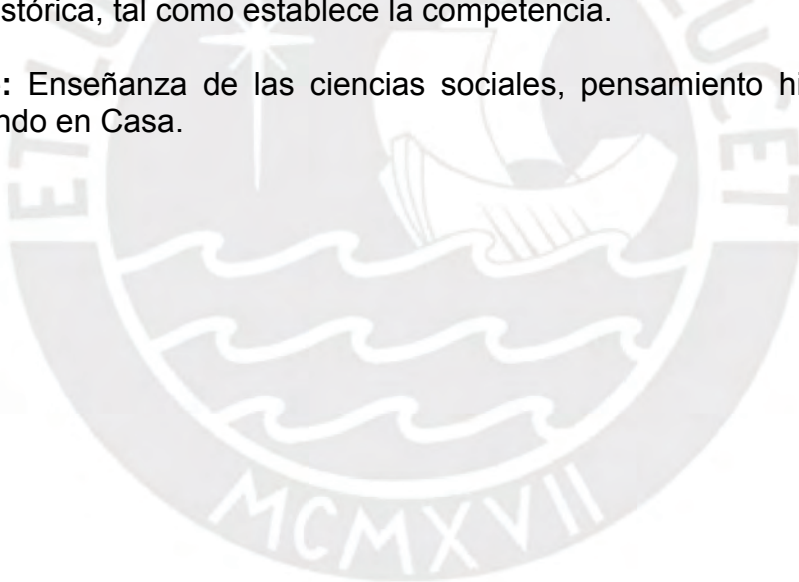
**VALLE TAIMAN, AUGUSTA CECILIA**

**Lima, 2022**

## Resumen

Esta investigación se realizó en el marco del programa Aprendo en Casa (2021), en el que se aplica el nuevo currículo de educación básica del Perú, donde se establece la competencia de Construye interpretaciones históricas para el área de ciencias sociales. Esta incluye la capacidad de Interpreta críticamente fuentes diversas. La investigación se desarrolla desde los plantamientos teóricos del pensamiento histórico y el uso de fuentes. Se realiza con una metodología descriptiva-cualitativa que implicó un análisis documental. Se describen dos experiencias de aprendizaje para segundo de secundaria de Aprendo en Casa. El objetivo general es analizar cómo se propone el uso de fuentes históricas en dichas experiencias; y los específicos son describir el planteamiento de aprendizaje para la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas” en ambas, y contrastar si las actividades sobre fuentes históricas recogen lo planteado en los estándares y en los desempeños del currículo para el desarrollo de la competencia. Se concluye que las actividades promueven una lectura y una comparación del contenido literal de la fuente, mas no un análisis que contemple el contexto, la multiperspectiva y la diferencia entre narración e interpretación. Se recomienda contar con una variedad de fuentes para el desarrollo de estas actividades, así como plantear preguntas históricas que integren el contenido de las fuentes, permitiendo que los estudiantes construyan una interpretación histórica, tal como establece la competencia.

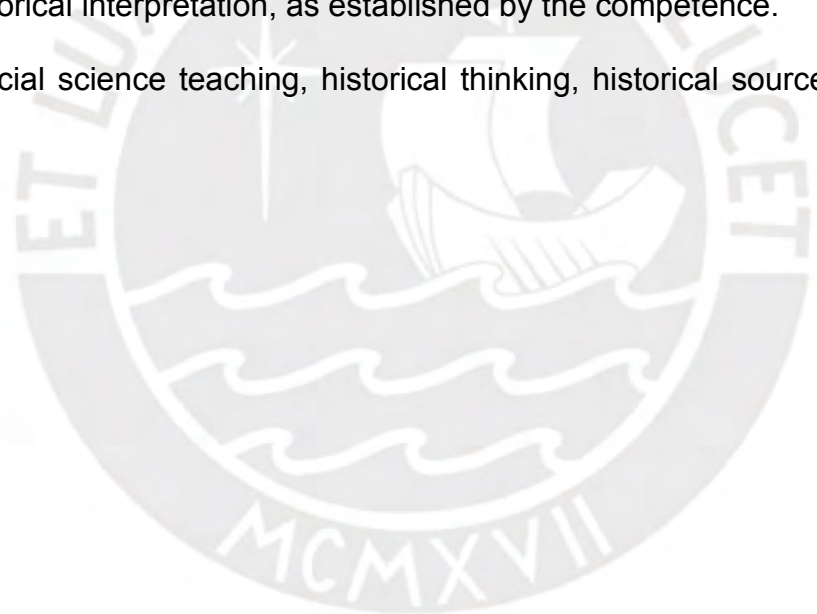
**Palabras clave:** Enseñanza de las ciencias sociales, pensamiento histórico, fuentes históricas, Aprendo en Casa.



## Abstract

This research was carried out within the framework of the program Aprendo en Casa (2021), in which the new curriculum of basic education of Peru is applied, where the competence of Constructs historical interpretations for the area of social sciences is established. This includes the ability to critically interpret diverse sources. The research is developed from the theoretical plantations of historical thinking and the use of sources. It is done with a descriptive-qualitative methodology that involved a documentary analysis. Two learning experiences are described for the second year of Aprendo en Casa. The main objective is to analyze how the use of historical sources is proposed in such experiences; and the specifics are to describe the learning approach for the capability "Critically interprets diverse sources" in both, and contrast whether activities on historical sources reflect what is set out in the standards and performance of the curriculum for the development of competence. It is concluded that the activities promote a reading and a comparison of the literal content of the source, but not an analysis that contemplates the context, the multiperspective and the difference between narration and interpretation. It is recommended to have a variety of sources for the development of these activities, as well as pose historical questions that integrate the content of the sources, allowing students to construct a historical interpretation, as established by the competence.

**Keywords:** Social science teaching, historical thinking, historical sources, Aprendo en Casa.



## Índice

Resumen	II
Abstract	III
Introducción	VIII
Capítulo 1	1
Pensamiento Histórico y Fuentes Históricas	1
1.1.    Comprendiendo el Pensamiento Histórico	1
1.1.1.    Definición y Finalidad del Pensamiento Histórico	2
1.1.2.    Elementos del Pensamiento Histórico	4
1.2.    Fuentes Históricas	10
1.2.1.    Importancia de las Fuentes Históricas	11
1.2.2.    Tipos de Fuentes	13
1.2.3.    ¿Cómo Utilizar las Fuentes Históricas?	14
1.2.4.    Desafíos Referentes al Uso de Fuentes Históricas	15
Capítulo 2	19
Marco Contextual – Aprendo en Casa y el Área de Ciencias Sociales	19
2.1.    El Área de Ciencias Sociales en el Currículo Nacional de la Educación Básica	19
2.2.    Lineamientos de la RM – 160 – 2020 – MINEDU y la RM – 121 – 2021 – MINEDU sobre la Educación a Distancia	21
2.3.    Aprendo en Casa en la Educación a Distancia	23
Capítulo 3	25
Diseño Metodológico	25
3.1.    Enfoque y Tipo de Investigación	25
3.2.    Problema de Investigación y Objetivos	25
3.3.    Categorías y Subcategorías de Análisis	27

3.4. Recopilación y Análisis de Información	29
3.5. Estrategias de Calidad de la Investigación y Respeto a Principios Éticos	31
Capítulo 4	34
Presentación, Análisis e Interpretación de los Resultados	34
4.1. Presentación de la Fuente	34
4.2. Selección Adecuada de las Fuentes	36
4.3. Actividades Propuestas con las Fuentes	42
Conclusiones	55
Recomendaciones	57
Referencias Bibliográficas	58
Anexos	63
Anexo 1: Matriz 1	63
Anexo 2: Matriz 2	64
Anexo 3: Matrices Completas	65



## Índice de Tablas

Tabla N° 1	9
Elementos del pensamiento histórico	9
Tabla N° 2	23
Características de la educación a distancia en Aprendo en Casa	23
Tabla N° 3	27
Categorías y subcategorías de análisis	27
Tabla N° 4	34
Resultados de la Categoría 1	34
Tabla N° 5	36
Pertinencia y claridad del mensaje de la fuente	36
Tabla N° 6	37
Pertinencia de las fuentes	37
Tabla N° 6	40
Variedad de fuentes por experiencia	40
Tabla N° 7	43
Subtividades planteadas por cada actividad	43

## Índice de Figuras

Figura N° 1	5
Elementos principales del pensamiento histórico y su relación entre ellos	5
Figura N° 2	18
Lectura: histórico de resultados nacionales según medida promedio y niveles de logro	18
Figura N° 3	30
Codificación de la Experiencia de Aprendizaje 1	30
Figura N° 4	31
Codificación de la Experiencia de Aprendizaje 4	31
Figura N° 5	47
Actividad sobre comprensión del contenido de la fuente	47
Figura N° 6	49
Subactividad sobre contextualización de la fuente	49
Figura N° 7	51
Actividad de comparación del contenido de diversas fuentes y diversidad de perspectivas expresadas en las fuentes	51

## Introducción

Esta investigación sobre el uso de fuentes históricas corresponde a la línea de investigación de “Currículo y Didáctica” propuesta por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, ya que el objeto de estudio se encuentra evidenciado en el Currículo Nacional de la Educación Básica, y como menciona la Guía de Investigación en Educación (Díaz, C., Suárez, G. y Flores, E., 2016), esta línea involucra las investigaciones referidas al currículo local o nacional, o por áreas educativas, como es la historia. También incluye las didácticas generales y específicas.

La investigación se centra en el uso de fuentes históricas en el programa Aprendo en Casa, estrategia educativa planteada por el Ministerio de Educación del Perú debido a la pandemia mundial producto del COVID-19 durante los años 2020 y 2021. Esta estrategia plantea diferentes actividades para los estudiantes vía internet, televisión y/o radio. En esta investigación se abordan dos experiencias de aprendizaje para segundo de secundaria presentadas el 2021 por dicho programa para el área de ciencias sociales. Se escogió dicho año de la secundaria porque es el grado en el que se desarrollaron las prácticas pre profesionales. Estas se realizaron en una escuela pública del distrito de Breña durante el año 2021, donde se aplicó la estrategia denominada Aprendo en Casa empleando diferentes medios de comunicación como WhatsApp y Google Meet.

El tema se aborda a partir de las propuestas para el desarrollo del pensamiento histórico, donde las principales investigaciones son de Seixas y Morton (2013), Pagès (2007 y 2018), Santisteban (2010), Lévesque (2008), Barton y Levstik (2003), Lee (1983), Plá (2005), Wineburg (1999), entre los autores más destacados. Dentro de esta propuesta, la tesis se enfoca en el trabajo que se propone con las fuentes históricas a los estudiantes de segundo grado de secundaria. Para ello se han tomado dos experiencias de aprendizaje<sup>1</sup> del programa Aprendo en Casa enfocadas en la historia. Estas experiencias abordan dos temas distintos. El primero es sobre la democracia en la

---

<sup>1</sup> De acuerdo al Ministerio de Educación del Perú, una experiencia de aprendizaje es “Conjunto de actividades que conducen a los estudiantes a enfrentar una situación, un desafío o problema complejos”. (MINEDU, 2020c, p. 6).



antigüedad, y el segundo sobre el legado cultural del Perú, y al respecto presentan un conjunto de fuentes históricas para las cuales proponen realizar algunas actividades.

La pregunta de investigación planteada es **¿Cómo se propone el uso de fuentes históricas en dos experiencias de aprendizaje del área de Ciencias Sociales en Aprendo en Casa para segundo de secundaria?** Y tiene como objetivo general analizar cómo se propone el uso de fuentes históricas en dos experiencias de aprendizaje del área de ciencias sociales en Aprendo en Casa para segundo de secundaria. Para alcanzar este objetivo, se han formulado dos objetivos específicos:

- Describir el planteamiento de aprendizaje para la capacidad<sup>2</sup> “Interpreta críticamente fuentes diversas” de dos experiencias de Aprendo en Casa en segundo de secundaria (ciclo VI)
- Contrastar si las actividades sobre fuentes históricas recogen lo planteado en los estándares<sup>3</sup> y en los desempeños<sup>4</sup> del CNEB para el desarrollo de la competencia<sup>5</sup> “Construye interpretaciones históricas”

El enfoque metodológico de esta investigación es de carácter cualitativo. Asimismo, es una tesis descriptiva que se desarrolla a partir del análisis documental, pues se extraerá información de dos experiencias de aprendizaje de Aprendo en Casa. Estas experiencias se comprenden y analizan en su contexto y en función al grado específico de segundo de secundaria, considerando la competencia correspondiente a historia, la

---

<sup>2</sup> De acuerdo al Ministerio de Educación del Perú, capacidad se define como “recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas” (2016a, p. 192).

<sup>3</sup> De acuerdo al Ministerio de Educación del Perú, estándar se define como “descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad, desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica, de acuerdo a la secuencia que sigue la mayoría de estudiantes que progresan en una competencia determinada. Asimismo, definen el nivel que se espera puedan alcanzar todos los estudiantes al finalizar los ciclos de la Educación Básica” (MINEDU, 2016a, p. 193).

<sup>4</sup> Según el Ministerio de Educación del Perú, desempeño se define como “descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). Ilustran algunas actuaciones que los estudiantes demuestran cuando están en proceso de alcanzar el nivel esperado de la competencia o cuando han logrado este nivel” (MINEDU, 2016a, p. 193).

<sup>5</sup> Según el Ministerio de Educación del Perú, competencia se define como “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético.” (MINEDU, 2016a, p. 192).

capacidad “Interpreta críticamente diversas fuentes” y los desempeños establecidos para dicho grado en el Currículo Nacional de Educación Básica.

La propuesta del Currículo Nacional de la Educación Básica se centra en el desarrollo del pensamiento histórico debido a que los desempeños planteados no se enfocan en una educación memorística, sino que plantea un aprendizaje que le permita al estudiante interpretar los procesos históricos a partir de recuperar ciertos rasgos propios del proceso de producción de conocimiento histórico.

¿Cuál es la relación entre el pensamiento histórico y el uso de fuentes? Santisteban et al. (2010), y Seixas y Morton (2013), cuando hablan de los principales elementos del pensamiento histórico, consideran el uso de fuentes históricas como componente central, al igual que el Currículo Nacional de la Educación Básica con la capacidad de “Interpreta críticamente fuentes diversas”. Sin embargo, existen pocas publicaciones sobre el tópico. En Perú, sobre el tema de fuentes históricas se han identificado las publicaciones de Valle (2011 y 2018). Sobre el uso de las fuentes y Aprendo en Casa, no se han encontrado publicaciones, quizás porque además se trata de un tema reciente. Por ello, si bien se quiere analizar el uso de fuentes históricas en este programa, también se quiere hacer una contribución para demostrar la importancia de este elemento en el área de historia y del área de ciencias sociales, especialmente para el desarrollo del pensamiento histórico.

Finalmente, la presente tesis se encuentra dividida en introducción, cuatro capítulos, conclusiones y recomendaciones. El primer capítulo está titulado Pensamiento Histórico y Fuentes Históricas, y se subdivide en Comprendiendo el Pensamiento y Fuentes Históricas). Este capítulo trata sobre los principales conceptos, aspectos teóricos e investigaciones acerca del pensamiento histórico y fuentes históricas.

El segundo capítulo está titulado Marco Contextual – Aprendo en Casa y el Área de Ciencias Sociales. Este capítulo trata acerca de lo que nos dice el Currículo Nacional de la Educación Básica y las Resoluciones Ministeriales propuestas por el Ministerio de

Educación. Hace referencia a la competencia, capacidades, estándares y desempeños para segundo de secundaria. Asimismo, se presentan el programa Aprendo en Casa en la educación a distancia y se resumen las principales resoluciones ministeriales propuestas para su desarrollo por el Ministerio de Educación.

El tercer capítulo está titulado Diseño Metodológico, y presenta el Enfoque y Tipo de Investigación; Problema de Investigación, Objetivos y Muestra; Categorías y Subcategorías de Análisis; Recopilación y Análisis de Información; y Estrategias de Calidad de la Investigación y Respeto a Principios Éticos.

El último capítulo, titulado Presentación, Análisis e Interpretación de los Resultados, muestra los resultados de la investigación, se subdivide en tres partes en función las categorías de análisis de la información. El primer subcapítulo responde a la presentación de la fuente, el segundo a la selección adecuada de la fuente, y el tercero las actividades propuestas con las fuentes.

El trabajo se cierra con conclusiones y recomendaciones. Estas se centran en los objetivos descritos en la metodología, así como cada una de las categorías y subcategorías de análisis. Como conclusión general se puede afirmar que la manera en que se proponen las fuentes históricas en estas dos experiencias de aprendizaje del área de Ciencias Sociales en Aprendo en Casa, está parcialmente alineada a lo que propone el Currículo Nacional de la Educación Básica, el Programa Curricular de Secundaria, y los principales autores que desarrollan el pensamiento histórico, porque no contemplan la contextualización ni la multiperspectiva.

Finalmente, una limitación de este trabajo es que solo aborda dos experiencias de aprendizaje. No se pudo trabajar un número mayor porque entre los meses de marzo (inicio del año escolar) y setiembre (mes en el que se concluyó el recojo de información para dar inicio al análisis) del 2021, solo dos experiencias de aprendizaje contemplaron la competencia de Construye interpretaciones históricas. Por lo tanto, solo en estas dos experiencias se encuentra una propuesta vinculada al uso de fuentes históricas.

## Capítulo 1

### Pensamiento Histórico y Fuentes Históricas

Existen dos maneras de enseñar la historia en el contexto escolar: la memorística, y la que promueve la comprensión de la producción del conocimiento histórico. La primera, se dio durante una época en la que la historia contribuía a la construcción del relato nacionalista y en la que dominaba el positivismo. Tal como indican Jara y Santisteban (2018), la historia escolar positivista da cuenta de datos aislados (conceptos de primer orden), involucra una repetición literal (Lee, 1983) y carecen de significado para el que aprende, teniendo así una actitud pasiva. Como menciona Lee (1983), sería un error pensar que los conceptos de primer orden (datos y hechos históricos) son el aspecto central de la enseñanza de la historia, pues la sola memorización de información está reñida con el constructivismo que plantea que el estudiante construya su conocimiento. Por otro lado, hay la posibilidad de acercar al estudiante a la construcción del conocimiento histórico, lo que implica los conceptos de segundo orden; estos, como menciona Lévesque (2008), surgen implícitamente en el acto de hacer investigaciones históricas y no son el contenido de la historia. Es decir, no se limitan a los datos, hechos históricos y personajes, sino que se relacionan con la comprensión de la evidencia, el tiempo histórico, la multicausalidad, entre otros. A partir de este segundo planteamiento es que se plantea el pensamiento histórico que es el que abre la posibilidad de que los estudiantes construyan interpretaciones históricas, tópico que se desarrollará en el próximo apartado.

#### 1.1. Comprendiendo el Pensamiento Histórico

El pensamiento histórico es un concepto que ha sido ampliamente estudiado en diferentes países, principalmente de Europa y Norteamérica. Ello debido a su importancia en la enseñanza de la historia como ciencia social, especialmente desde 1980. Hoy, se ha convertido en una alternativa distinta al proceso de enseñanza – aprendizaje memorístico de la historia. Para comprender el pensamiento histórico, son cruciales los trabajos sobre el tema de Peter Lee (1983), Sam Wineburg (1999), Stéphane Lévesque (2008 y 2018) y Peter Seixas (2013).

En el Reino Unido, Lévesque y Clark (2018) señalan que, en este territorio, el impacto de los proyectos educativos relacionados al pensamiento histórico es muy consistente debido a su anterioridad, ya que comenzaron a inicios del siglo XXI. Dentro de estos proyectos, algunos de los más importantes han sido “Concepts of History and Teaching Approaches” de Lee & Ashby, también conocido como el proyecto CHATA; y también el proyecto Constructing History 11- 19 de Cooper y Chapman (2009). En ambos casos, sus objetivos eran comprender cómo se desarrolla el pensamiento histórico en los estudiantes y promover su desarrollo.

En Canadá, por ejemplo, Lévesque y Clark (2018, p. 127), mencionan que hubo una “warm reception for a historical thinking approach”<sup>6</sup>, debido a la confluencia de iniciativas académicas en el país. De esta manera, se desarrollaron proyectos como el “Historical Thinking Project” de Peter Seixas, el cual “influyó de manera significativa el currículum y la forma de evaluar del país” (Acevedo, 2020, p. 7). Como vemos, en los países anglosajones, el pensamiento histórico ha sido muy bien acogido y por ello se ha habido una preocupación por su desarrollo durante los primeros años del siglo XXI.

A continuación, se precisará mejor cómo se conceptualiza actualmente el pensamiento histórico.

### **1.1.1. Definición y Finalidad del Pensamiento Histórico**

La definición de pensamiento histórico varía entre los diversos autores que abordan el tópico. Por ejemplo, Seixas y Morton (2013) definen al pensamiento histórico como “the creative process that historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history”<sup>7</sup> (p. 2). Por otro lado, Pagès (2018), lo define como el “desarrollo de capacidades, competencias o habilidades a través de las cuales el alumnado construye conocimientos y transfiere a otras situaciones una determinada manera de ver y pensar el mundo, su pasado y su presente” (p. 8). Una tercera definición

---

<sup>6</sup> “Una cálida recepción al enfoque de pensamiento histórico” (Traducción propia).

<sup>7</sup> “El proceso creativo mediante el cual los historiadores atraviesan para interpretar la evidencia del pasado y generar los sucesos de la historia” (Traducción propia).

es la de Sáiz y Fuster (2014, p. 49), quienes mencionan que el pensamiento histórico es “la forma de representar el pasado recurriendo a conocimientos de ese pasado, los contenidos sustantivos o de primer orden (...) pero también a habilidades estratégicas para significarlo, entendidas como contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos”. Como se ve, las tres definiciones tienen en común que el pensamiento histórico implica la construcción del conocimiento histórico.

Para la presente investigación, se tomará en cuenta la definición construida por Acevedo (2020, p. 14): “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”, la cual se encuentra construida a partir de las ideas de Seixas y Morton (2013), y Sáiz y Fuster (2014).

Como indica Wineburg (1999), el pensamiento histórico no es un proceso natural ni surge automáticamente como producto del desarrollo psicológico; más bien, requiere desarrollarse a través de la enseñanza en la escuela. Para Wineburg (1999) su desarrollo es importante porque permite que los jóvenes, adultos en el futuro, lidien con versiones competitivas del pasado. Es por ello que, para el desarrollo del pensamiento histórico se requiere un currículo que lo proponga y que los docentes planteen actividades que lo promuevan.

En lo que se refiere a la finalidad del pensamiento histórico, existen dos corrientes que abordan el tema. La primera tiene como defensores a autores como Seixas y Morton (2013), Cooper y Chapman (2009), Prats (2017), entre otros. Estos investigadores consideran que su finalidad más importante es el desarrollo de la educación histórica o comprensión de la historia. Según Ibagón (2018), la educación histórica tiene como finalidad “aprovechar las dimensiones cognitivas, emocionales, estéticas, éticas y políticas que se derivan del aparato conceptual y metodológico de la disciplina, con el fin de formar pensamiento histórico en los estudiantes” (p. 71).

La segunda, es sustentada por autores como a Santisteban (2010), Pagès (2007 y 2018), Barton y Levstik (2003), entre otros; para quienes el pensamiento histórico se

vincula con la formación de la ciudadanía democrática. Desde esta perspectiva es fundamental la comprensión del presente como producto del pasado y pensar en la construcción del futuro (Santisteban citado en Portillo, 2018). En esta línea, Prost (citado en Pagès, 2018), menciona tres grandes objetivos del pensamiento histórico, los cuales son:

- 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
- Ayuda a distinguir que no todos los enunciados son aceptables

Barton y Levstik (2003) coinciden e indican que dentro de los objetivos del pensamiento histórico se debe destacar la participación democrática, y su vínculo con el desarrollo de la educación ciudadana. Pagès (2007) concuerda con ellos, porque señala la existencia de la función ciudadana y cívica del pensamiento histórico. Así, con relación a la finalidad del pensamiento histórico, Santisteban (2010, p. 35), menciona que,

Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente.

Con todo ello, se puede concluir que ambas concepciones coinciden en la importancia del pensamiento histórico para la enseñanza de la historia. Para la presente investigación se tomará en cuenta la segunda finalidad, planteada por Santisteban, ya que tiene en consideración el desarrollo de la ciudadanía democrática en los estudiantes.

### **1.1.2. Elementos del Pensamiento Histórico**

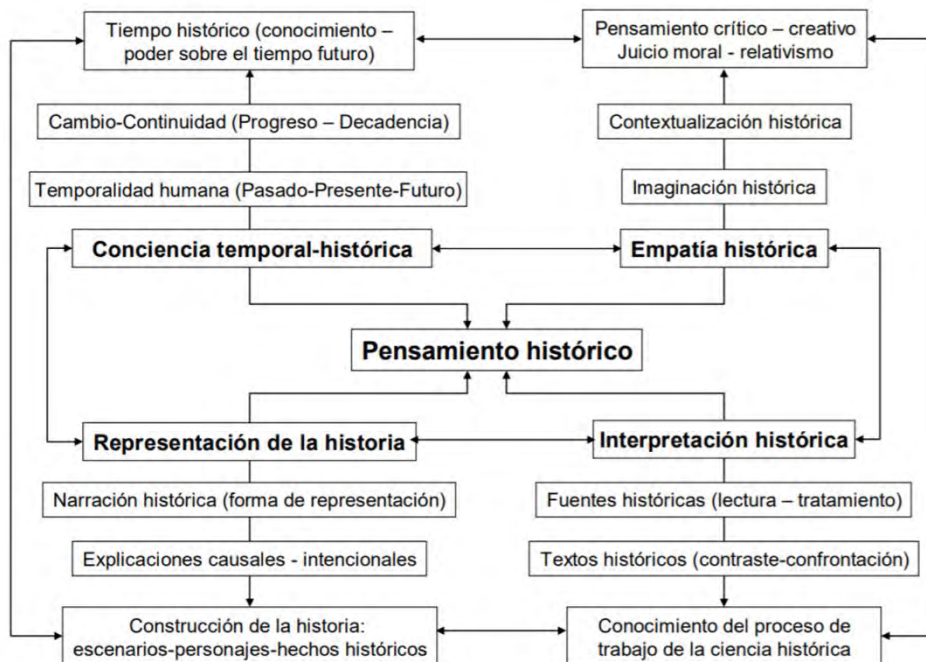
A lo largo del tiempo, diferentes autores (Seixas y Morton, 2013; Santisteban et al. 2010, Plá, 2005; Lévesque, 2008) han ido incorporando distintos elementos para entender el pensamiento histórico. Sin embargo, las dos propuestas más difundidas y recientes son las de Santisteban et al. (2010), y la de Seixas y Morton (2013). Por ello,

estas serán los principales referentes teóricos para esta investigación y se desarrollarán a continuación.

En primer lugar, Santisteban et al. (2010) proponen cuatro elementos del pensamiento histórico, los cuales se muestran en la figura a continuación.

**Figura N° 1**

Elementos principales del pensamiento histórico y su relación entre ellos



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

El primer elemento propuesto por Santisteban et al. (2010) es la conciencia temporal – histórica, la cual se basa en los vínculos temporales entre pasado, presente y futuro (Rüsen, citado en Santisteban, 2010). Su importancia recae en que este elemento



es vital para el desarrollo de la educación ciudadana. Así Gómez et al. (citados en Acevedo, 2020, p. 15), indican 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.

Asimismo, Rüsen (citado en Santisteban, 2010), indica que se necesitan tres competencias para su desarrollo, las cuales son: experiencia, interpretación y orientación.

El segundo elemento planteado por Santisteban et al. (2010) es la representación de la historia, la cual, como se puede observar en el esquema propuesto anteriormente, comprende las explicaciones causales – intencionales, la narración histórica, y construcción de la historia.

El tercer elemento es la empatía histórica. Esta se encuentra muy relacionada a la contextualización histórica, imaginación histórica, y pensamiento crítico – creativo / juicio moral – relativismo. Santisteban (2010, p. 46) indica que son “capacidades para imaginar “cómo era” o a comprender las actitudes o las motivaciones de los actores en el pasado, que ahora nos pueden parecer extrañas, equivocadas o imposibles”.

Finalmente, el cuarto elemento es la interpretación histórica desde fuentes. Santisteban (2010), este elemento requiere de tres tipos de procesos, los cuales son:

- Leer documentos e interpretar evidencias históricas
- Contrastar los documentos con otras interpretaciones
- Comprender cómo se construye el conocimiento histórico apoyándose en evidencias

Existe otra clasificación de los elementos del pensamiento histórico, la cual es la propuesta por Seixas y Morton (2013). Ellos no encuentran cuatro, sino seis elementos del pensamiento histórico, los cuales son: relevancia histórica (historical significance), evidencia, cambio y continuidad, causa y consecuencia, perspectivas históricas, y dimensión ética.

La relevancia histórica, según Seixas y Morton (2013), sirve para seleccionar los hechos más significativos desde la perspectiva del historiador o estudiante que está desarrollando el pensamiento histórico. Como mencionan los autores: “how do we decide which ones our students should learn about?”<sup>8</sup> Así, los historiadores han intentado responder a esta pregunta, para saber que es lo más importante investigar, y los educadores también, para saber que es lo más importante enseñar.

El segundo elemento es la evidencia. Las evidencias se ubican a partir del uso y análisis de fuentes primarias, volviéndose así pertinente para una investigación histórica. El proceso de escribir relatos utilizando fuentes históricas primarias involucra una interacción entre tres tareas: elaborar preguntas, analizar fuentes, y tomar en cuenta el contexto de producción de la fuente. Esta interacción es la que hace de la historia posible, y a la vez tan complicada (Seixas y Morton, 2013).

El tercer elemento del pensamiento histórico según Seixas y Morton (2013) es el cambio y la continuidad, siendo el primero una alteración, mientras que el segundo es una sucesión ininterrumpida de las prácticas sociales, económicas, política o culturales de una sociedad. Como mencionan los autores, “at any moment in time, continuity and change exist alongside each other”<sup>9</sup> (p. 79), siendo en algunos momentos más prominente uno que el otro.

El cuarto elemento a partir de Seixas y Morton (2013) es la causa y consecuencia. Los autores señalan que estos modelos vienen desde el mundo físico, siendo la primera el por qué ocurren los hechos, y la segunda su impacto. Asimismo, al trasladar estos conceptos al mundo social, el pensamiento histórico permite que los estudiantes vayan más allá de las causas inmediatas, viendo así todos los factores causales y como estos interactúan, además de clasificarlos entre políticos, culturales, sociales y económicos. Por otro lado, las consecuencias son múltiples, de la misma manera que las causas, y pueden ser a corto, mediano o largo plazo.

---

<sup>8</sup> “¿Cómo decidimos cuáles deben aprender nuestros estudiantes?” (Traducción propia)

<sup>9</sup> “En cualquier momento de la historia, el cambio y la continuidad existen junto al otro” (Traducción propia).

El quinto elemento son las perspectivas históricas, según Seixas y Morton (2013). Los autores señalan que “taking an historical perspective means attempting to see through the eyes of people who lived in times and circumstances sometimes far removed from our present-day lives”<sup>10</sup> (p. 138). Asimismo, mencionan que, al enseñarles a los estudiantes a tomar una perspectiva histórica, se les habilita el usar la evidencia para realizar inferencias acerca de los sentimientos y pensamientos de los protagonistas de la historia.

El sexto y último elemento es la dimensión ética, la cual responde a la pregunta “¿por qué estamos aprendiendo acerca de esto?”. Esta dimensión ayuda a infundir el estudio de la historia de manera justa, y a pensar críticamente acerca de los errores y horrores del pasado, para así, crear lazos entre el pasado, presente y futuro (Seixas y Morton, 2013).

Si bien estas son las dos propuestas más importantes, por su difusión y actualidad, en el proceso de conceptualización del pensamiento histórico también han contribuido otros investigadores. Por ejemplo, en México, Plá (2005) propuso como elementos del pensamiento histórico: la construcción del discurso histórico escolar, el vínculo y la separación de la narración con el pensar históricamente, y la acción moralizante en la construcción normada del pasado.

En Canadá un referente muy importante es Lévesque (2008), quien plantea como elementos del pensamiento histórico la relevancia histórica, cambio y continuidad, progreso y declive, evidencia, y empatía histórica. Estos elementos como hemos visto han sido recogidos en cierta manera por Seixas y Morton (2013).

Para comparar las distintas propuestas podemos observar la Tabla N° 1.

---

<sup>10</sup> “Tomar una perspectiva histórica significa intentar ver a través de los ojos de personas que vivieron en tiempos y circunstancias muy diferentes a nuestras vidas presentes” (Traducción propia).

**Tabla N° 1**

## Elementos del pensamiento histórico

<b>Seixas y Morton (2013)</b>	<b>Lévesque (2008)</b>	<b>Santisteban et al. (2010)</b>	<b>Plá (2005)</b>
Relevancia histórica	Relevancia histórica		
Evidencia	Evidencia	Interpretación histórica	
Cambio y continuidad	Cambio y continuidad		
Causa y consecuencia			
Perspectivas históricas	Empatía histórica	Empatía histórica	
Dimensión ética			Acción Moralizante
	Progreso y declive		
		Conciencia temporal - histórica	
		Representación de la historia	Discurso histórico escolar
			Vínculo y separación

*Nota.* Elaboración propia.

Se observa en la Tabla N° 1 que hay coincidencias en la conceptualización, aunque se empleen diferentes nombres. Por ejemplo, lo que Seixas y Morton (2013) llaman dimensión ética, Plá (2005) llama acción moralizante. Este componente no se incluye ni en la propuesta de Lévesque (2008) ni en la de Santisteban et al. (2010). Asimismo, Seixas y Morton (2013), y Lévesque (2008) coinciden en el cambio y la

continuidad como un elemento. También, se aprecia que lo que Lévesque (2008) y Santisteban et al. (2010) llaman empatía histórica, Seixas y Morton (2013) prefieren denominarlo perspectiva histórica, pues entienden que para el desarrollo del pensamiento histórico se debe aprender a identificar las distintas visiones de los protagonistas sobre las vivencias del pasado.

Sin embargo, de toda la conceptualización del pensamiento histórico, lo que es importante para la temática de la tesis es lo relacionado a fuentes. En ese sentido, se aprecia que éstas están vinculadas a la búsqueda de la evidencia que sustenta la interpretación histórica. Seixas y Morton (2013) y Lévesque (2008) lo plantean como evidencia y lo relacionan solo a fuentes primarias, y Santisteban et al. (2010) lo consideran como parte de la interpretación histórica que comprende también fuentes secundarias, tal como se ha explicado. Lo importante es que, en todos los casos, menos el de Pla (2005) aprender a utilizar las fuentes se considera central para el desarrollo del pensamiento histórico ya sea para obtener evidencia o para lograr construir una interpretación, tal como lo plantea el CNEB, tal como se observará más adelante. Asimismo, es importante aclarar que el pensamiento histórico no se reduce únicamente al uso de fuentes, sino que es uno de los elementos que lo conforma, y es el que se tratará en esta tesis.

## **1.2. Fuentes Históricas**

Las fuentes históricas son unas de las principales herramientas para trabajar el pensamiento histórico en el aula. Como menciona Meschuany (citado en Montanares-Vargas y Llanccavil-Llanccavil, 2016, p. 87), son los “múltiples documentos escritos y no escritos a partir de los cuales puede conocer y construir una explicación sobre el pasado y los modos que sus huellas acontecen (o ya no) en el presente”. Si lo que se busca es lograr que los estudiantes se aproximen a la construcción del conocimiento histórico y logren una interpretación histórica propia, el uso de las fuentes se convierte en indispensable porque es en las fuentes en las que se encontrará la evidencia para sostener cualquier interpretación que el estudiante haga. A continuación, se desarrollará la importancia de estas.

### **1.2.1. Importancia de las Fuentes Históricas**

La importancia de las fuentes históricas para el desarrollo del pensamiento histórico radica en diferentes puntos. En primer lugar, permiten comprender cómo se produce el conocimiento histórico a partir de un conjunto de evidencias. Camuñas (2020) menciona que, el uso de fuentes históricas es vital para cualquier propuesta de enseñanza que busque aproximar a los estudiantes a la investigación histórica o al trabajo del historiador, por ello son un recurso educativo extraordinario para desarrollar el pensamiento histórico. Como menciona The U.S. National Archives and Records Administration (2016), a través de las fuentes históricas, los estudiantes pueden revivir las historias de las personas del pasado, así como desarrollar importantes habilidades analíticas, las cuales son necesarias para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes.

Por otro lado, Barton (2018) indica cuatro propósitos para el uso de fuentes históricas en el aula. Entre ellos se encuentra ilustración y motivación, evidencia para una investigación histórica, interpretación visual o textual, y fuente de análisis, los cuales se desarrollarán a continuación.

Como ilustración y motivación, el autor sustenta que las fuentes históricas ayudan a que los estudiantes se comprometan más con el tema a tratar, así como a ilustrar los puntos que se están discutiendo durante una sesión de aprendizaje. Barton indica que el aprendizaje se vuelve algo más que simple conocimiento superficial, usando imágenes, citas, fotografías, etc. que ilustren el tópico a tratar.

El autor señala que el uso más importante de las fuentes históricas es responder a preguntas históricas. Por ello, constituye una “evidencia para una investigación histórica”, y funciona para que los estudiantes puedan llegar a conclusiones acerca del pasado. Barton (2018, p. 4) indica que “this inductive process inherently involves higher-

order thinking, as students must evaluate a variety of sources and synthesize them in order to develop meaningful answers to historical questions (...).<sup>11</sup>

Como tercer propósito se encuentra la interpretación visual o textual. El autor indica que a veces hay fuentes históricas tan ricas en significado, que es importante que los estudiantes las interpreten en sus propios términos. Por ejemplo, los discursos motivacionales como “The Ballet or the Bullet” the Malcolm X, o “Beyond Vietnam” de Martin Luther King, Jr. Gracias a este tipo de fuentes, los estudiantes pueden interpretar como “the creator was influenced and engaged with his or her social setting, and this means having a prior understanding of that setting”<sup>12</sup> (Barton, 2018, p. 7).

Finalmente, se encuentra el análisis de fuentes, el cual, Barton (2018) menciona que es una de las formas más comunes de usar las fuentes. Este propósito es importante porque les permite a los estudiantes identificar quien es el autor de la fuente, cuál es su propósito, y si es confiable; lo cual, es parte del desarrollo de la comprensión histórica, y así, del pensamiento histórico. El tema del uso de las fuentes se desarrollará más adelante con mayor detalle.

Por otro parte, la Library of Congress de Estados Unidos (s/f), señala que las fuentes históricas pueden brindarles a los estudiantes la sensación de cómo era vivir en eras pasadas, así como promover una comprensión más profunda de la historia. La importancia de incorporar el uso de fuentes en la enseñanza de la historia la expresa Camuñas (2020) quien señala que el trabajo con fuentes históricas resulta esencial si es que se quiere “enseñar a reflexionar de manera profunda sobre los hechos y procesos históricos, y sobre su relación con el presente” (p. 10), trabajando así desde una perspectiva crítica. Así, el autor afirma que el objetivo primario de las fuentes históricas es desarrollar el pensamiento histórico. De esta manera, se puede concluir que la

---

<sup>11</sup> “Este proceso inductivo implica inherentemente un pensamiento de orden superior, ya que los estudiantes deben evaluar una variedad de fuentes y sintetizarlas para desarrollar respuestas significativas a preguntas históricas” (Traducción propia).

<sup>12</sup> “El creador fue influenciado y comprometido con su entorno social, y esto significa tener una comprensión previa de ese entorno” (Traducción propia).

importancia de las fuentes históricas radica en su contribución al desarrollo del pensamiento histórico porque permite el análisis crítico de las evidencias que sostienen las interpretaciones del pasado (Santisteban et al., 2010). Aprender a criticar críticamente la evidencia, es una forma como el análisis de fuentes contribuye también a la construcción de la ciudadanía democrática porque promueve el análisis de la información que recibe.

### **1.2.2. Tipos de Fuentes**

Existen diversas formas de clasificar las fuentes históricas, pero para esta investigación se tomarán dos. En primer lugar, según varios autores, como Valle (2011 y 2018), Montanares-Vargas y Llanccavil-Llanccavil (2016), Camuñas (2020), Ibagón (2018 y 2021), las fuentes históricas se dividen por su procedencia, en primarias y secundarias. Camuñas (2020, p.11) indica que las fuentes primarias son “aquellas que están en contacto directo con el pasado, que son fruto de la época que se quiere estudiar, es decir, que pertenecieron a ese momento histórico concreto”. También indica que, para estudiarlas, hay que tener en cuenta el contexto y mentalidad de la era de la cual se está tratando, para poder realizar un acercamiento al autor y comprender de una mejor manera su discurso. El mismo autor afirma que las fuentes secundarias son, en cambio, “aquellos estudios realizados con posterioridad al momento histórico del que tratan” (p. 11); por ejemplo, investigaciones de otros historiadores.

En segundo lugar, se clasifican por su soporte material (Valle, 2011 y 2018; Montanares-Vargas y Llanccavil-Llanccavil, 2016; Camuñas, 2020; Ibagón, 2018 y 2021). Según Camuñas (2020) pueden ser escritas (documentos manuscritos, textos impresos, documentos oficiales, diarios personales), orales (mitos, testimonios, etc.), visuales (carteles de propaganda, fotos, caricaturas etc.) y materiales (restos físicos y monumentales).

Cada tipo de fuente ofrece información distinta y además la forma de analizarlas también varía. Por esa razón para el desarrollo del pensamiento histórico es necesario que el docente o el texto escolar ofrezcan una adecuada selección de fuentes variadas,



pero relacionadas a un mismo tema, como se verá a continuación en referencia al uso de fuentes.

### **1.2.3. ¿Cómo Utilizar las Fuentes Históricas?**

El uso de fuentes exige una selección cuidadosa de éstas. Para la selección hay que considerar tres criterios: el contenido, la posibilidad del estudiante de comprender las fuentes de acuerdo con su diversa naturaleza (en el caso de las fuentes escritas se debe considerar un lenguaje adecuado y la competencia lectora del estudiante), y se debe armar un conjunto de fuentes diversas que aborde un problema histórico, es decir, que intenten resolver una pregunta (Valle, 2011 y 2018; Ibagón, 2018 y 2021; Montanares-Vargas y Llancaivil-Llancaivil, 2016; Seixas y Morton, 2013).

Así, no basta con incluir fuentes en el material, sino que es muy importante el diseño de actividades que permitan que el estudiante aprenda a usar las fuentes. El análisis y uso de fuentes para extraer evidencias que sustenten una interpretación histórica no es natural, porque el pensamiento histórico no es natural, sino que se tiene que enseñar (Wineburg, 1999). Por lo tanto, también hay que enseñar a emplear las fuentes. El cómo utilizar las fuentes requiere considerar ciertos aspectos. En primer lugar, la presentación, y, en segundo lugar, qué aprendizajes requiere el estudiante para poder obtener evidencia de éstas y construir una interpretación, como se detallará a continuación.

Según Jones (s/f), de la Historical Association del Reino Unido, para utilizar fuentes históricas es necesario seguir cinco pasos, conocidos en inglés como las cinco "W", debido a que son:

- a. Who (quién): ¿Quién elaboró la fuente? ¿Tenía una opinión? ¿Estaba involucrado?
- b. What (qué): ¿Qué información nos brinda la fuente? ¿Es la historia completa? ¿Es precisa?

- c. Why (por qué): ¿Por qué se elaboró la fuente? ¿Fue elaborada para persuadir a las personas sobre una opinión particular? ¿Fue elaborada para burlarse de alguien o algo?
- d. When (cuándo): ¿Fue elaborada en ese tiempo? ¿O años después? ¿La persona estuvo ahí?
- e. Where (dónde): ¿Dónde se se elaboró la fuente? ¿Estuvieron involucrados en el evento? ¿Tenían una opinión?

Siguiendo con el punto “a” propuesto por Jones (s/f), Valle (2011, p. 88), propone la “identificación de la postura del autor”, donde se le pide al estudiante que “defina la postura del autor de la fuente frente a un hecho, proceso o problema histórico”. Asimismo, se puede incluir en esta sección otro punto propuesto por Valle (2011, p. 88), “comparación y contraste de posturas”. Aquí, la consigna es que el estudiante “encuentre similitudes y diferencias en la postura de las fuentes o sus autores frente a un mismo tema, problema o hecho histórico”. A partir de estas consideraciones se pueden identificar ciertas pautas de cómo deberían ser las actividades que se propongan para el uso de las fuentes.

#### **1.2.4. Desafíos Referentes al Uso de Fuentes Históricas**

De acuerdo con Valle (2018), existen seis desafíos o retos referentes al uso de fuentes históricas. Ellos son: el acceso a las fuentes, diferenciar fuentes primarias de secundarias, presentación de las fuentes, formación docente, diseño de actividades, y los problemas del alumnado.

En primer lugar, se encuentra el acceso a las fuentes. La autora indica que el problema radica en la dificultad para acceder a las fuentes debido a la falta de repositorios organizados que ofrezcan, en este caso, fuentes primarias referentes a la historia peruana. También, Valle (2018) concluye que los docentes señalan que “carecen de la preparación y el tiempo para realizar la búsqueda de fuentes” (p. 251). Sin embargo, sí existe información digitalizada, solo que es mayormente de historia europea y

norteamericana<sup>13</sup>. Para temas de historia del Perú, no hay muchos repositorios que ofrezcan a los maestros fuentes accesibles. Una excepción es el Archivo General de la Nación que está haciendo algunos esfuerzos por presentar las fuentes, y presentar un programa para docentes titulado “El programa del mes”, donde se dan a conocer los archivos históricos que son hitos del proceso por la independencia del Perú.

Carsen (2008) añade otro problema al acceso a fuentes, debido a que existe una gran cantidad de información, pero no siempre es completa, verídica o validada.

El segundo problema es el de la distinción entre las fuentes primarias o secundarias. Para los docentes es importante que los estudiantes identifiquen con qué tipo de fuente están trabajando, ya sea por su procedencia o por su forma. Sin embargo, para ellos no resulta claro que “una fuente es primaria o secundaria de acuerdo con la pregunta de investigación” (p. 252), sino que tratan de clasificarla de forma automática y sin una reflexión de por medio (Valle, 2018). De la misma manera, Thomas (2015), señala que dependiendo del uso que se le de, una fuente primaria puede considerarse secundaria y viceversa, lo que puede generar un problema al momento de su clasificación, coincidiendo con Valle (2018).

El tercer problema es el de la presentación de las fuentes. Es decir, la información que permita al estudiante comprender el origen de la fuente. Por ello se requiere acompañar a la fuente su autor, fecha, lugar en que fue producida, y datos editoriales; sin embargo, en los materiales y textos escolares, las actividades de aprendizaje a veces omiten presentar la información completa (Valle, 2018). Esta información también sirve para un posterior citado y referencia.

El cuarto problema es el de la formación docente. El profesorado reclama que, en su formación inicial, no desarrollan las habilidades necesarias para el uso de fuentes históricas, y “menos aún estrategias para enseñar a los estudiantes cómo usarlas” (Valle,

---

<sup>13</sup> A continuación algunas páginas web que ofrecen este tipo de fuentes: <https://www.archives.gov/education/research/primary-sources> , <https://www.docsteach.org/documents> , <https://sourcebooks.fordham.edu/halsall/mod/modsbookfull.asp> .

2018, p. 254); lo cual, genera dudas acerca de qué hacer con las fuentes y cómo diseñar actividades para el aula (Valle, 2018). En la misma línea, Montanares et al. (2016, p. 96) señalan,

Es necesario fortalecer en los estudiantes los marcos teóricos y conceptuales y buscar instancias para que puedan realizar una reflexión pedagógica de la actividad realizada. El trabajo con fuentes debe ser una estrategia que se utilice con los estudiantes en formación desde los primeros años de ingreso a la carrera.

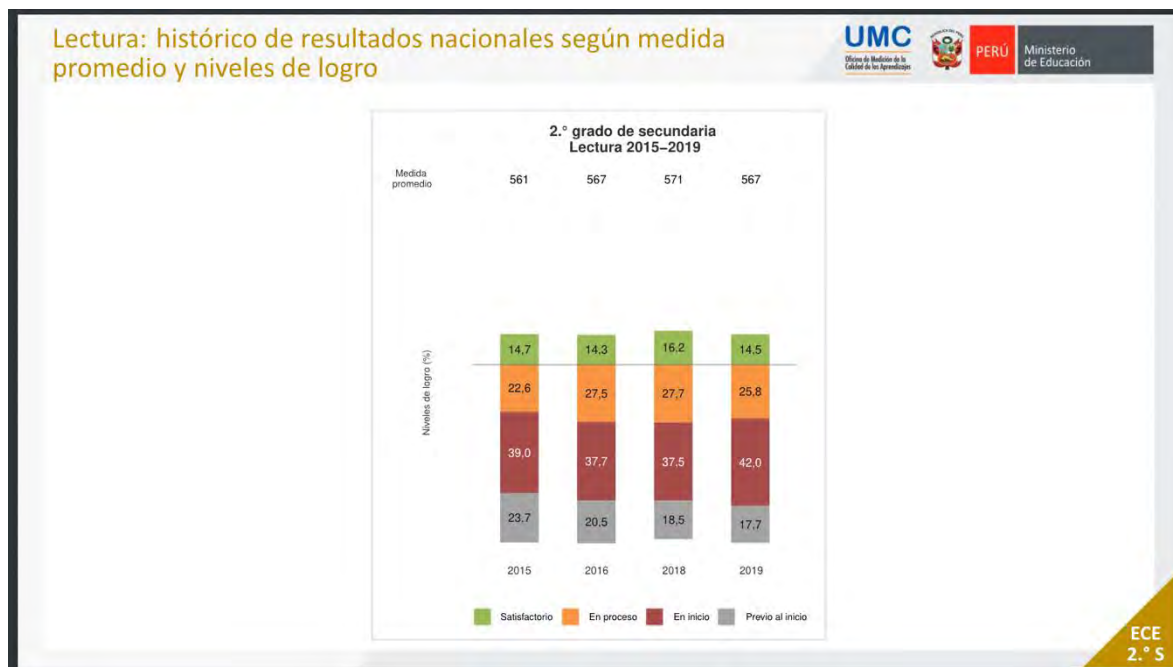
El quinto problema se encuentra vinculado al diseño de actividades. Valle (2018) señala que los docentes suelen seguir el modelo propuesto por el libro de texto escolar. Sin embargo, las actividades del texto suele centrarse en la comprensión lectora, sin “desarrollar un verdadero análisis de la fuente y su potencial informativo” (p. 255). Asimismo, en este punto la autora pide recordar que para el desarrollo del pensamiento histórico es necesario el trabajo con diversas perspectivas de los hechos; por lo tanto, contar con fuentes que recogen diversas visiones de un mismo tema. Camuñas (2020) también señala que “en los libros de texto de historia se ha concedido demasiada importancia a la descripción superficial de las fuentes históricas, obviando la mirada crítica” (p. 8). Así, Sáiz y Colomer (citados en Camuñas, 2020), realizan un análisis y concluyen que por lo general las actividades planteadas por los libros de texto no son suficientes para facilitar el pensamiento histórico. De la misma manera, Valle (2011) concluye que “los textos analizados no presentan las actividades con las fuentes organizadas de manera que respondan a un eje procedimental debidamente estructurado” (p. 103).

El último problema se refiere al caso de las fuentes escritas. Valle (2018), señala que muchas veces se seleccionan fuentes que no son adecuadas para el nivel de comprensión lectora del estudiante. La selección de fuentes debe considerar que los estudiantes puedan comprender lo que leen. Esta limitación se vuelve más grave cuando el lenguaje de la fuente es complejo o antiguo, como el castellano del siglo XVI. Así, “es innegable la importancia de la comprensión lectora para comprender las fuentes escritas” (p. 256). En el caso del Perú, por lo tanto, cualquier selección de fuentes debería considerar las competencias lectoras de los estudiantes. Para ello, se puede tomar como referencia los resultados de la última Evaluación Censal de Estudiantes para segundo

grado de secundaria (Figura N° 2), solo el 14,5% de los adolescentes muestran un nivel satisfactorio en el ámbito de la comprensión lectora, mientras que el 25,8% se encuentra en proceso, 42% en inicio, y 17,7% previo al inicio.

## Figura N° 2

Lectura: histórico de resultados nacionales según medida promedio y niveles de logro



*Nota.* Tomado de “Evaluaciones de logros de aprendizaje. Resultados 2019.”, MINEDU, 2019, p. 69).

Por lo tanto, cuando usamos fuentes escritas, estas fuentes deberían adecuarse a la competencia lectora de los estudiantes, y a su vez, pueden promover una mejora de esta competencia lectora. Por ello, es necesario reconocer la necesidad de seleccionar fuentes adecuadas al nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

## Capítulo 2

### Marco Contextual – Aprendo en Casa y el Área de Ciencias Sociales

Aprendo en Casa es una estrategia educativa planteada por el Ministerio de Educación del Perú, en adelante MINEDU, en el marco de la pandemia por la COVID – 19. Como menciona el MINEDU (2020a) en la Resolución Ministerial 160 – 2020 – MINEDU, inició sus acciones el 6 de abril del 2020, y su principal función es “garantizar el servicio educativo mediante su prestación a distancia en las instituciones educativas públicas de Educación Básica, a nivel nacional, en el marco de la emergencia sanitaria para la prevención y control del COVID-19.” (p. 10).

#### 2.1. El Área de Ciencias Sociales en el Currículo Nacional de la Educación Básica

El Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú, desde ahora CNEB, incluye cuatro competencias del área de Ciencias Sociales en él. Estas cuatro competencias son las número 16, 17, 18 y 19, y se encuentran denominadas de la siguiente manera:

- Competencia 16: Convive y participa democráticamente (Ciudadanía)
- Competencia 17: Construye interpretaciones históricas (Historia)
- Competencia 18: Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente (Geografía)
- Competencia 19: Gestiona responsablemente los recursos económicos (Economía)

Cada una de estas competencias involucra una serie de capacidades y desempeños para su desarrollo, pero para la presente investigación solo se tomará en cuenta la competencia número 16: “Construye interpretaciones históricas”, referida a la enseñanza de la historia. El CNEB (MINEDU, 2016a, p.109), explica esta competencia como:

El estudiante sustenta una posición crítica sobre hechos y procesos históricos que ayuden a comprender el presente y sus desafíos, articulando el uso de distintas fuentes; la comprensión de los cambios temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias de estos. Supone reconocerse como sujeto histórico, es decir, como

protagonista de los procesos históricos y, como tal, producto de un pasado, pero que, a la vez, está construyendo su futuro.

Como menciona el CNEB (2016a, p. 109), a esta le conciernen tres capacidades las cuales son las siguientes:

- **Interpreta críticamente fuentes diversas:** significa reconocer una variedad de fuentes y su diversidad de utilidades. También implica ubicar estas fuentes en su contexto y comprender que reflejan una perspectiva, y que tienen distintos grados de fiabilidad. Finalmente, supone utilizar múltiples fuentes.
- **Comprende el tiempo histórico:** significa utilizar las nociones relacionadas al tiempo pertinentemente. Además, supone ordenar hechos y procesos históricos de manera cronológica, y explicar cambios y permanencias en ellos.
- **Explica y argumenta procesos históricos:** significa jerarquizar las causas de los procesos y hechos históricos. Asimismo, establecer las múltiples consecuencias y reconocer lo que implica en el presente y en el futuro.

Como se observa, estas capacidades aluden a ciertos elementos del pensamiento histórico, como son la interpretación histórica, la conciencia temporal histórica, y la representación de la historia (Santisteban et al., 2010). Para efectos de este trabajo, se tomará como foco la primera capacidad, “Interpreta críticamente fuentes diversas”, la cual es un fuerte componente del CNEB. Asimismo, la competencia de Construye interpretaciones históricas tiene como estándar para el ciclo VI (segundo de secundaria):

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 (MINEDU, 2016, p. 111).

Es decir, con relación a las fuentes, se espera lograr que el estudiante compare e integre información de diversas fuentes, estableciendo diferencias entre las narraciones de los hechos y las interpretaciones de los autores de las fuentes.

Así, los desempeños propuestos para este grado abordan los temas comprendidos desde las invasiones bárbaras hasta la expansión europea y desde los orígenes del Tahuantinsuyo hasta el inicio del virreinato. Es decir, principalmente temas de historia nacional y mundial hasta el siglo XVI. El primer desempeño se enfoca en explicar las “diferencias entre narraciones e interpretaciones de un hecho o proceso histórico” (MINEDU, 2016b, p. 47). El segundo es el uso de “diversas fuentes históricas sobre determinados hechos o procesos históricos” (MINEDU, 2016b, p. 47), para lo cual se espera que el estudiante identifique “el contexto histórico (...) en el que fueron producidas esas fuentes y complementa una con otra” (MINEDU, 2016b, p. 47). Un tercer desempeño se enfoca en el tiempo histórico y establece el uso de “las convenciones y categorías temporales para explicar la importancia de los hechos o procesos históricos (...) (y) toma en cuenta las simultaneidades, los aspectos que cambian y otros que permanecen” (MINEDU, 2016b, p. 47). El cuarto se centra en la posibilidad de explicar los hechos o procesos históricos “a partir de la clasificación de sus causas y consecuencias (...). Para ello utiliza conceptos sociopolíticos y económicos, y diversos términos históricos” (MINEDU, 2016b, p. 47). Finalmente, el último desempeño considera la clasificación de las causas y consecuencias para elaborar explicaciones históricas. Para ello utiliza conceptos sociopolíticos y económicos, así como diversos términos históricos” (MINEDU, 2016b, p. 47).

De esta manera, se puede afirmar que lo que se espera que se logre en segundo de secundaria en referencia al uso de fuentes, es que el estudiante compare e integre información de una variedad de fuentes. También, que logre identificar el contexto histórico de estas fuentes y complemente una con otra.

## **2.2. Lineamientos de la RM – 160 – 2020 – MINEDU y la RM – 121 – 2021 – MINEDU sobre la Educación a Distancia**

En el año 2020 y 2021, se publicaron dos Resoluciones Ministeriales del Ministerio de Educación del Perú, en adelante MINEDU. La primera es la RM – 160 – 2020 – MINEDU, del año 2020, y la segunda es la RM – 121 – 2021 – MINEDU del año 2021, ambas ofrecen explicaciones y detalles sobre la estrategia educativa de Aprendo en



Casa. Estas resoluciones ministeriales son importantes para contextualizar las experiencias de Aprender en Casa que se analizarán en esta investigación.

La Resolución Ministerial número 160 del MINEDU fue publicada en el diario oficial El Peruano el 1 de abril del año 2020 y se titula “Disponen el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada “Aprender en casa”, a partir del 6 de abril de 2020 y aprueban otras disposiciones”. Esta cuenta con seis artículos, pero se pondrá foco en el primero y segundo los cuales son los principales para la presente investigación.

El primer artículo dispone el inicio del año escolar 2020 a partir de la estrategia educativa Aprender en Casa desde el 6 de abril del mismo año. Asimismo, se menciona que “esta estrategia se regulará conforme a las disposiciones que para tal fin se emitan y funcionará de manera complementaria una vez que se inicie la prestación presencial del servicio educativo” (p. 10).

El segundo artículo señala que la prestación del servicio educativo presencial a nivel nacional en instituciones educativas, desde ahora I.E, públicas y privadas iniciará el 4 de mayo del mismo año, de manera gradual, “con base a las recomendaciones de las instancias correspondientes según el estado de avance de la emergencia sanitaria para la prevención y control del COVID-19” (p. 10).

Por otro lado, la RM – 121 – 2021 – MINEDU es un documento normativo titulado “Disposiciones para la prestación del servicio en las instituciones y programas educativos públicos y privados de la Educación Básica de los ámbitos urbanos y rurales, en el marco de la emergencia sanitaria de la COVID-19”. En él, se precisan diversos detalles para el desarrollo del año escolar virtual 2021.

Algunos de sus contenidos más importantes son: principios y condiciones para la prestación del servicio educativo, gobernanza e implementación de la prestación del servicio educativo semipresencial o presencial, tipos de prestación de servicios

educativos, consideraciones pedagógicas, grupos de estudiantes a priorizar en la prestación del servicio semipresencial o presencial, consideraciones socioemocionales, consideraciones de gestión, entre otros.

Estas experiencias de aprendizaje serán contextualizadas, significativas e interdisciplinarias. Asimismo, involucran una serie de partes, como título, fecha, periodo de ejecución, ciclo y grado, áreas, situación significativa, competencias a trabajar, enfoques transversales, actividades correspondientes a las distintas áreas del CNEB, etc. (MINEDU, 2021a).

### 2.3. Aprendo en Casa en la Educación a Distancia

La educación a distancia, según el MINEDU (2020b, p. 6) es:

Aquella en la cual el estudiante no comparte el mismo espacio físico con sus pares y docentes, por tanto, la enseñanza se realiza a través de medios de comunicación escritos y tecnológicos, donde el estudiante consulta las fuentes de modo autónomo, a fin de adquirir los conocimientos, competencias y actitudes, que estima válidos para su progreso y formación.

Asimismo, Chavesta (2021), indica que cuenta con cuatro características, las cuales se reflejan en la estrategia Aprendo en Casa, como se puede observar en la tabla N° 2.

#### Tabla N° 2

Características de la educación a distancia en Aprendo en Casa

EDUCACIÓN A DISTANCIA	ESTRATEGIA APRENDO EN CASA
Separación física entre el docente y los estudiantes.	Se plantean actividades para que el estudiante pueda realizar desde casa avanzando así con su aprendizaje, a pesar de la separación física entre el docente y el estudiante.
Rol principal: estudiante	El estudiante cumple un rol principal ya que ejerce su autonomía al realizar tareas con metas claras. Además, la página web de Aprendo en Casa cuenta con orientaciones dirigidas a las

	familias donde se busca fomentar la autonomía de los estudiantes.
Institución educativa encargada de planificar los contenidos de enseñanza	Son tres medios los que difunden las experiencias de aprendizaje planteadas por el MINEDU: televisión, radio y página web.
Las clases (sincrónicas y asincrónicas) se desarrollan a través de recursos tecnológicos.	<b>Con conectividad:</b> se utiliza email, mensajería instantánea, redes sociales, etc. <b>Sin conectividad:</b> se utiliza televisión y radio.

*Nota.* Adaptado de: “El acompañamiento de la familia en el proceso de aprendizaje de estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa pública ubicada en el distrito de Magdalena del Mar en el marco de la estrategia Aprendo en casa”, Chavesta, 2021, p. 47.

Aprendo en Casa propone experiencias de aprendizaje que duran aproximadamente un mes, y son consideradas por ciclo, no por grado escolar. En el año 2021, durante el primer semestre en el sexto ciclo (primero y segundo de secundaria), se propusieron cuatro experiencias de aprendizaje, dos de las cuales, en el área de Ciencias Sociales, se enfocaron en Historia, mientras que las otras dos se enfocaron en Geografía y Economía. Las dos experiencias de aprendizaje que se centraron en Historia fueron la primera y la cuarta del año escolar, las cuales serán presentadas en el capítulo 3.

La primera estuvo titulada “Promovemos la participación democrática y la convivencia en la diversidad”, con una duración de tres semanas (del 5 de abril al 30 de abril del 2021), y abarcaba las siguientes áreas: Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, Comunicación, Matemática, **Ciencias Sociales** y Ciencia y Tecnología.

La cuarta experiencia de aprendizaje se tituló “Reflexionamos y valoramos los avances y desafíos del Perú en el bicentenario para construir el país que anhelamos”, con una duración de cinco semanas (del 21 de junio al 23 de julio del 2021), y abarcaba las siguientes áreas: Comunicación, Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, **Ciencias Sociales**, Matemática y Ciencia y Tecnología.

## Capítulo 3

### Diseño Metodológico

En el presente capítulo se describirá el diseño metodológico de esta investigación. En primer lugar, se explicará el enfoque y tipo de investigación. A continuación, el problema de investigación, objetivos y muestra; categorías y subcategorías; y recopilación y análisis de información. Finalmente se describirán las estrategias de calidad de la investigación y respeto a principios éticos.

#### 3.1. Enfoque y Tipo de Investigación

El tema por tratar en la presente investigación es el del uso de fuentes históricas en dos experiencias de aprendizaje de Aprendo en Casa. El enfoque de esta investigación es cualitativo. Creswell (2009) menciona que, en una metodología cualitativa “qualitative researchers collect data themselves through examining documents, observing behavior, or interviewing participants”<sup>14</sup> (p. 164). En este caso, se extraerá la información a partir del análisis documental de dos experiencias de aprendizaje de Aprendo en Casa. Por otro lado, esta investigación será contextualizada, debido a que se trabaja en un grado específico, segundo de secundaria, a partir de la estrategia de aprendizaje mencionada anteriormente (Aprendo en Casa).

Asimismo, el tipo de investigación es de carácter descriptivo, ya que el estudio pretende describir el fenómeno del uso de fuentes históricas en segundo de secundaria, en un espacio y tiempo determinados. El espacio es la estrategia de aprendizaje Aprendo en Casa para segundo de secundaria, la cual ha prosperado debido a la pandemia y las clases no presenciales.

#### 3.2. Problema de Investigación y Objetivos

El problema de investigación es el uso de fuentes históricas en dos experiencias de aprendizaje del área de Ciencias Sociales en Aprendo en Casa para segundo de

---

<sup>14</sup> “Investigadores cualitativos recopilan datos a través de examinar documentos, observar el comportamiento o entrevistar a los participantes” (Traducción propia).

secundaria. Este problema es importante debido a que la estrategia de enseñanza – aprendizaje “Aprendo en Casa” es nueva, data del año 2020. Por ello, la tesis responde a la siguiente interrogante de tipo cualitativa: **¿Cómo se propone el uso de fuentes históricas en dos experiencias de aprendizaje del área de Ciencias Sociales en Aprendo en Casa para segundo de secundaria?**

Además, cuenta con un objetivo general y dos específicos que se desprenden de él, los cuales se encuentran a continuación.

Objetivo General: Analizar cómo se propone el uso de fuentes históricas en dos experiencias de aprendizaje del área de ciencias sociales en Aprendo en Casa para segundo de secundaria

Objetivos Específicos:

- Describir el planteamiento de aprendizaje para la capacidad “Interpreta críticamente fuentes diversas” de dos experiencias de Aprendo en Casa en segundo de secundaria (ciclo VI)
- Contrastar si las actividades sobre fuentes históricas recogen lo planteado en los estándares y en los desempeños del CNEB para el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas”

El criterio de inclusión principal para el análisis es que las experiencias de aprendizaje sean de segundo de secundaria (VI ciclo), debido a que es el grado en el que se realizaron las prácticas pre profesionales. También es importante resaltar el componente histórico, por ello se escogieron las experiencias de aprendizaje 1 y 4 de Aprendo en Casa. Valga aclarar que, por año se realizan aproximadamente nueve experiencias de aprendizaje, pero no todas consideran la competencia de historia. Cada experiencia de aprendizaje se enfoca en un área diferente de las Ciencias Sociales (historia, geografía o economía); de manera que, no todas tienen la historia como protagonista. En el área de ciencias sociales, se desarrollan, además de la competencia correspondiente a historia, una que promueve el aprendizaje de la geografía y otra de la economía. Por esta razón, se han elegido las dos que tienen fuerte componente histórico.

Las experiencias de aprendizaje de segundo de secundaria correspondientes a geografía y economía han sido excluidas.

### 3.3. Categorías y Subcategorías de Análisis

A partir de las investigaciones revisadas en el marco de la investigación sobre el pensamiento histórico y el uso de fuentes, se han identificado las siguientes categorías de análisis que son importantes para el uso de fuentes históricas del área de Ciencias Sociales en el nivel de secundaria, como se puede observar en la tabla N° 3.

**Tabla N° 3**

Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías	Explicación
<b>Presentación de la fuente</b>	Autor	Esta categoría de análisis se refiere a la información que debe acompañar a la fuente. Se necesita este tipo de datos porque estos le brindan pistas al alumno sobre su producción, contexto, autor, año, entre otros. Esta información sirve también para el posterior citado y referencia de cada una de las fuentes (Valle, 2018).
	Año de producción	
	Título de la fuente	
<b>Selección adecuada de las fuentes</b>	Pertinencia con el tema	Esta categoría de análisis responde a la pregunta: ¿A qué criterios respondo cuando escojo una fuente histórica? Esta categoría tiene como objetivo visualizar de qué manera se escogen las diferentes fuentes planteadas en las actividades propuestas por Aprendo en Casa. La pertinencia con el tema se refiere a que el tema abordado en la fuente se relacione al tema central de la experiencia de aprendizaje. La claridad se refiere a que sea comprensible para los estudiantes y en ello influye
	Claridad del mensaje para los estudiantes	

		reconocer que la fuente, cuando es escrita sea adecuada al nivel de competencia lectora de los estudiantes. Finalmente, la variedad, es decir, que haya fuentes de diferentes tipos (primarias, secundarias, visuales, escritas, orales, etc.) que ayuden a resolver el problema histórico.
<b>Actividades propuestas con las fuentes</b>	Comprensión del contenido de la fuente	Esta categoría de análisis responde a la pregunta: ¿De qué manera utilizo las fuentes? Es decir, los usos que le deben dar los estudiantes a las fuentes de información, para lo cual es necesario que las actividades promuevan un aprendizaje de cómo usar las fuentes. La comprensión del contenido de la fuente hace referencia a si la actividad propone que los estudiantes entiendan lo que la fuente les quiere transmitir. La contextualización de la fuente se refiere a si la actividad propone que los estudiantes comprendan en contexto en que fue elaborada la fuente. En comparación del contenido de diversas fuentes, se relaciona a si las actividades promueven que se confronten las diferentes fuentes propuestas presentadas, considerando tanto su contenido como el punto de vista que reflejan. La diversidad de perspectivas expresadas en las fuentes se vincula a si la actividad plantea una variedad de perspectivas en las diferentes fuentes que esta propone. Finalmente, la última subcategoría es la que promueve que el alumno emplee su aprendizaje a través del uso de fuentes para establecer relaciones con el presente. Esta posibilidad de relacionar pasado y presente, es fundamental cuando el pensamiento histórico se entiende para desarrollar la ciudadanía.
	Contextualización de la fuente	
	Comparación del contenido de diversas fuentes	
	Diversidad de perspectivas expresadas en las fuentes	
	Relación entre pasado y presente	

*Nota.* Elaboración propia.

### **3.4. Recopilación y Análisis de Información**

La técnica por utilizar en la presente investigación es la de análisis documental, junto con su respectivo instrumento: matriz de análisis documental. Según Revilla (2020), “el método de investigación documental se utiliza principalmente en los estudios cualitativos. Implica un acercamiento indirecto a la realidad, basado en fuentes secundarias” (p. 7). Así, se ha elaborado un estudio cualitativo basado en documentos publicados en la página web del Ministerio de Educación del Perú. Estos documentos son las experiencias de aprendizaje de Aprendo en Casa. Para procesar la información se han empleado matrices que permiten sistematizar tanto la información del CNEB como de las experiencias de aprendizaje propuestas por Aprendo en Casa. Estas matrices se encuentran en los anexos 1 y 2 respectivamente.

La matriz 1 recoge y sintetiza la información general de las experiencias de aprendizaje. Estos datos son el título, fecha, periodo de ejecución, ciclo y grado, áreas, situación significativa, competencias a trabajar, enfoques transversales, actividades de CCSS, cantidad de fuentes, tema central (y lo que dice cada fuente de este tema) y temas específicos (y las fuentes que lo tratan). Toda esta información ayudará a contextualizar las experiencias de aprendizaje para así poder entrar a un análisis más profundo en la matriz 2, con respecto a las fuentes históricas.

La matriz 2 es la síntesis de la propuesta en torno a las fuentes históricas identificada por cada experiencia de aprendizaje de Aprendo en Casa. Esta matriz permite visualizar la información de las quince fuentes de las dos experiencias de aprendizaje (cuatro actividades en total). La información se registra a partir de las tres categorías presentadas anteriormente (presentación de la fuente, selección adecuada de la fuente, y actividades propuestas con la fuente), así como de las once subcategorías (autor, año de producción, título de la fuente, claridad del mensaje para los estudiantes, pertinencia con el tema, variedad de tipos de fuentes, comprensión del contenido de la fuente, contextualización de la fuente, comparación del contenido de diversas fuentes, diversidad de perspectivas expresadas en las fuentes y relación entre pasado y

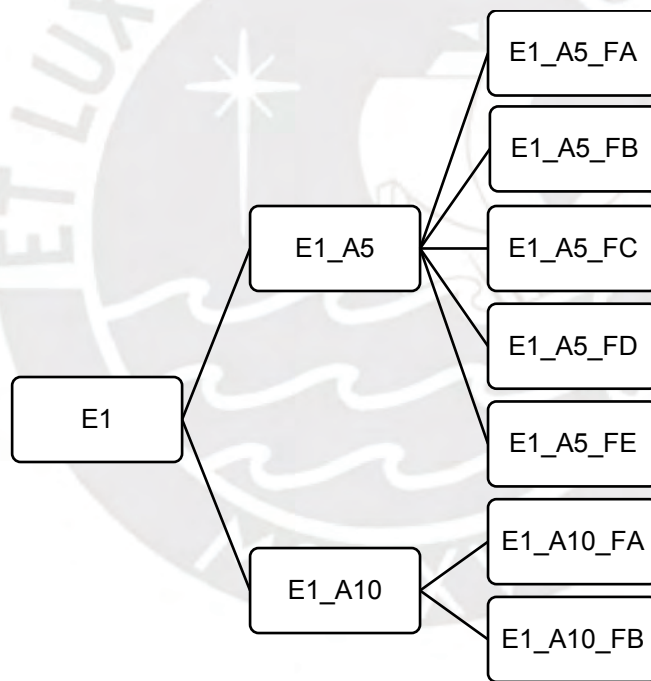


presente). Estas categorías y subcategorías permiten el análisis de la información a partir de las referencias teóricas expuestas en el marco de la investigación (capítulo 1).

Como se observa en la figura 3, la experiencia de aprendizaje 1 será codificada como E1. Esta involucra dos actividades, numeradas por Aprendo en Casa como 5 y 10, las cuales están codificadas como E1\_A5 y E1\_A10. La E1\_A5 tiene cinco fuentes de información: E1\_A5\_FA, E1\_A5\_FB, E1\_A5\_FC, E1\_A5\_FD y E1\_A5\_FE; mientras que la E1\_A10 solamente tiene dos: E1\_A10\_FA y E1\_A10\_FB.

### Figura N° 3

Codificación de la Experiencia de Aprendizaje 1



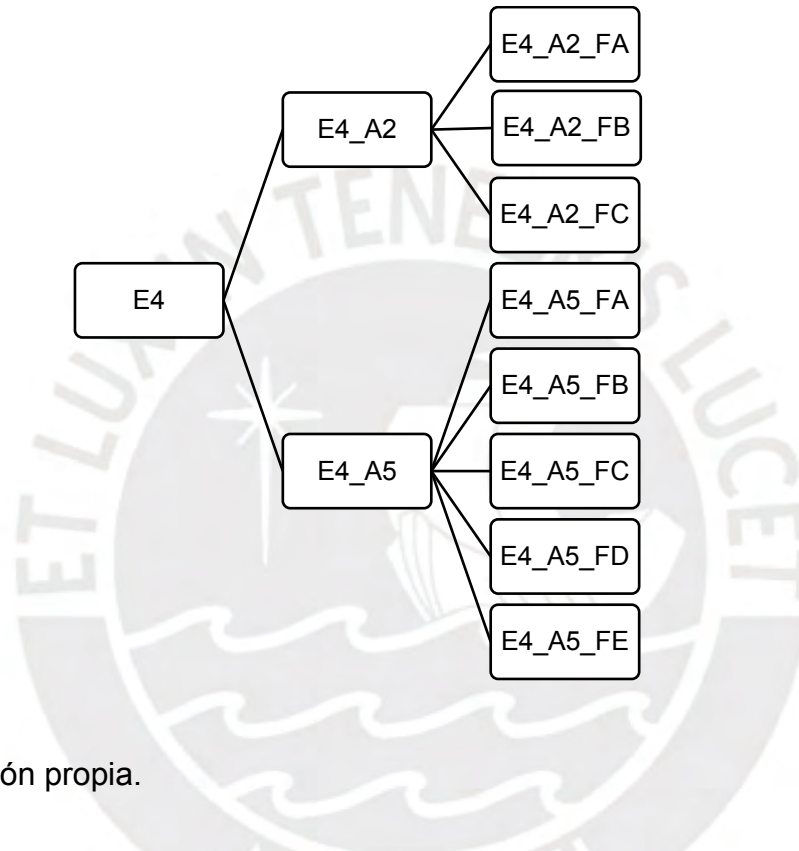
*Nota.* Elaboración propia.

Por otro lado, en la experiencia de aprendizaje 4 se sintetiza en la figura 4. Como se observa a continuación, esta será codificada como E4. Asimismo, involucra dos actividades: 2 y 5, las cuales serán codificadas como E4\_A2 y E4\_A5. La E4\_A2 tiene

tres fuentes de información: E4\_A2\_FA, E4\_A2\_FB y E4\_A2\_FC. La E4\_A5 tiene cinco fuentes de información: E4\_A5\_FA, E4\_A5\_FB, E4\_A5\_FC, E4\_A5\_FD y E4\_A5\_FE.

#### Figura N° 4

Codificación de la Experiencia de Aprendizaje 4



*Nota.* Elaboración propia.

Así, las matrices sirven para comparar la información recogida y sintetizada en estas con lo establecido en los desempeños del ciclo VI del CNEB. Toda esta información se encuentra clasificada en categorías.

### 3.5. Estrategias de Calidad de la Investigación y Respeto a Principios Éticos

A partir de lo planteado por Díaz (2018), las estrategias de calidad de esta investigación por ser cualitativa son: reflexividad y credibilidad. La primera se encuentra relacionada a mi vínculo con el aula, ya que la práctica pre profesional fue realizada en un salón de clase de segundo de secundaria, mismo grado de donde se tomaron las

experiencias de aprendizaje, y yo he trabajado con estas. Gracias a la práctica pre profesional he ganado experiencia que me ha ayudado de gran manera a elaborar este análisis documental. Por ejemplo, he podido darme cuenta de los problemas de comprensión lectora que sufren los estudiantes, y ellos no son los únicos, ya que, como se mencionó anteriormente, más del 85% de estudiantes de segundo de secundaria en 2019 no obtuvieron un nivel satisfactorio en esta área. Asimismo, es importante aclarar que a lo largo del año he trabajado más experiencias de aprendizaje, pero solo se han seleccionado las que tienen fuerte contenido histórico debido a que el tema central de este trabajo de investigación es el pensamiento histórico y las fuentes históricas.

Por otro lado, la credibilidad se refiere a que la información con la que se está trabajando se encuentra disponible en la página web de Aprendo en Casa y es de acceso libre, es decir, es verificable. Esta información (experiencias de aprendizaje y actividades) se puede encontrar en los siguientes links:

- E1: <https://resources.aprendoencasa.pe/red/aec/regular/2021/d1a54963-96bc-455a-99f4-0a106b0471e6/secundaria-ciclo-vi-planificamos-guia-eda-1-int.pdf>
- E4: <https://resources.aprendoencasa.pe/red/aec/regular/2021/d63b598f-9d34-4a53-8110-2af7e70f399b/exp4-planificamos-secundaria-VI.pdf>
- E1\_A5: <https://resources.aprendoencasa.pe/red/aecregular/2021/modality/ebr/level/secundaria/sub-level/secundaria-regular/grade/1-2/category/exploramos-y-aprendemos/experiences/exp1-ebr-secundaria-1-y-2-exploramosyaprendemos-act05-participaciondemocraticasociedadantigua.pdf>
- E1\_A10: <https://resources.aprendoencasa.pe/red/aecregular/2021/modality/ebr/level/secundaria/sub-level/secundaria-regular/grade/1-2/category/exploramos-y-aprendemos/experiences/exp1-ebr-secundaria-1-y-2-exploramosyaprendemos-act10-basesdelademocraciaactual.pdf>

- E4\_A2: <https://resources.aprendoencasa.pe/red/aec/regular/2021/b4b2cf4b-f87d-49e1-87d5-cb8a57a18b91/act02legadoculturaldelperuantiguo-act2.pdf>
- E4\_A5: <https://resources.aprendoencasa.pe/red/aec/regular/2021/a49efa47-b130-40bc-9180-dbf45830f5d/Exp4-secundaria-1y2-exploramos-Act05Lacontinuidaddellegadocultural-1.pdf>

Asimismo, dentro de lo que es la credibilidad, Sturman, citado en Moreira (2002, p. 20), propone algunas características para alcanzarla. Las que se utilizarán para la presente investigación son que los procedimientos de recolección de datos deben ser explicados, como ha sido realizado anteriormente, y los datos recogidos deben ser presentados con precisión y claridad, como se demostrará en la discusión de los resultados, así como en los anexos del trabajo de investigación.

Es así como, en esta investigación no se requiere de un consentimiento informado, ya que no se tomarán en cuenta entrevistas ni cuestionarios, y toda la información utilizada es de libre disponibilidad.

Asimismo, el instrumento utilizado se encuentra validado por la Mg. Elizabeth Montanares-Vargas, quien es especialista en la enseñanza de las ciencias sociales por la Universidad de la Frontera, en Chile. Algunas de sus publicaciones son “Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores”, “Estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto” y “Enseñanza de la historia en la Araucanía un estudio de las representaciones sociales del profesorado en formación”. La magíster validó las dos matrices utilizadas en la presente tesis, donde se hizo una sugerencia, la cual fue que se incluya la multiperspectiva, lo cual se ha incluido como subcategoría “Diversidad de perspectivas expresadas en las fuentes”, dentro de la categoría “Actividades propuestas con la fuente”.

## Capítulo 4

### Presentación, Análisis e Interpretación de los Resultados

Después de haber revisado y organizado los contenidos extraídos de los documentos propuestos por Aprendo en Casa mediante las matrices planteadas (resultados en el Anexo 3), se presentan, analizan e interpretan los resultados, lo cual estará dividido en las categorías propuestas en el capítulo anterior.

#### 4.1. Presentación de la Fuente

A partir de la síntesis de información realizada en la matriz 2, un primer punto a tratar responde a la información que se ofrece sobre cada fuente. Es decir, si se incluye el autor, año y título de una manera clara y precisa; y si esta información es correcta. De esta manera, se aprecian los siguientes resultados (tabla N° 4):

**Tabla N° 4**

Resultados de la Categoría 1

Experiencia	Fuente	Autor	Año de producción	Título	Son correctos
Título de la experiencia	E1_A5_FA	X	X	X	X
	E1_A5_FB	X	X	X	X
	E1_A5_FC	X	X	X	X
	E1_A5_FD	X	X	X	X
	E1_A5_FE	X	X	X	X
	E1_A10_FA	X			
	E1_A10_FB	X			
	E4_A2_FA	X	X	X	X
	E4_A2_FB	X	X	X	X

E4_A2_FC	X	X	X	X
E4_A5_FA	X	X	X	X
E4_A5_FB	X	X	X	X
E4_A5_FC	X	X	X	X
E4_A5_FD	X	X	X	X
E4_A5_FE	X	X	X	X

*Nota.* Elaboración propia.

En cuanto a la presentación de las fuentes, se puede observar que las quince fuentes presentan autor, y trece presentan autor, año de producción y título de la fuente. Esta información ayuda a que los estudiantes puedan contextualizar la fuente de una manera adecuada, así como citarla correctamente.

Con relación a si los datos son correctos, se observa que las fuentes E1\_A10\_FA y E1\_A10\_FB mencionan como autor el Texto Escolar de Historia, Geografía y Economía 1, sin año ni título. Sin embargo, al leer ambas fuentes, se puede observar que al final de ellas se cita a Aristóteles y Cicerón, para referirse al tema de democracia ateniense y romana. Las opiniones de cada uno de estos filósofos son importantes para entender cómo veían la democracia ateniense y romana en su época. Son fuentes primarias que reflejan el pensamiento de personas contemporáneas. En cambio, la referencia al texto escolar no dice mucho sobre el contexto de la fuente y quienes son sus autores; lo que puede generar confusión y algunas preguntas como: ¿quién es el verdadero autor?, ¿es una cita textual o es una adaptación?, etc. Entonces, es importante aclarar que quien diseñó la experiencia de aprendizaje quiso mostrar lo que dijeron Aristóteles y Cicerón, mas no lo que dice el texto escolar, por lo que se debió citar de una manera distinta, refiriéndose a los autores originales.

#### 4.2. Selección Adecuada de las Fuentes

En esta categoría, se busca identificar si la fuente es pertinente para el tema; si el mensaje es claro para la edad y las competencias lectoras de los estudiantes (en el caso de las fuentes escritas); y si se ha seleccionado una variedad de fuentes para cada experiencia de aprendizaje. Así, a partir de la síntesis de información realizada en la matriz 2, se aprecian los siguientes resultados (tabla N° 5):

**Tabla N° 5**

Pertinencia y claridad del mensaje de la fuente

<b>Criterio</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
<b>La fuente es pertinente con el tema</b>	E1_A5_FA, E1_A10_FA, E1_A10_FB, E4_A2_FA, E4_A2_FB, E4_A2_FC, E4_A5_FA, E4_A5_FB, E4_A5_FC	E1_A5_FB, E1_A5_FC, E1_A5_FD, E1_A5_FE, E4_A5_FD y E4_A5_FE
<b>El mensaje es claro</b>	E1_A5_FA, E1_A5_FC, E1_A5_FD, E1_A5_FE, E4_A2_FA, E4_A2_FB, E4_A2_FC, E4_A5_FA, E4_A5_FB, E4_A5_FD y E4_A5_FE	E1_A5_FB, E1_A10_FA, E1_A10_FB y E4_A5_FC

*Nota.* Elaboración propia.

En relación con la pertinencia con el tema, se observa que en nueve casos las fuentes son pertinentes con el tema planteado para la experiencia de aprendizaje. La pertinencia, como se mencionó en el capítulo 3, se refiere a que el tema abordado en la fuente se relacione al tema central de la experiencia de aprendizaje.

A continuación, se muestran los temas tratados en las actividades de las experiencias de Aprendo en Casa, qué fuentes le corresponden a cada tema, y si son pertinentes o no:

**Tabla N° 6**

## Pertinencia de las fuentes

Tema	Fuente	Pertinencia	
		Si	No
Participación democrática en la sociedad antigua	E1_A5_FA	X	
	E1_A5_FB		X
	E1_A5_FC		X
	E1_A5_FD		X
	E1_A5_FE		X
La base de la democracia actual	E1_A10_FA	X	
	E1_A10_FB	X	
Legado cultural del Perú antiguo	E4_A2_FA	X	
	E4_A2_FB	X	
	E4_A2_FC	X	
Continuidad del legado cultural del Perú antiguo	E4_A5_FA	X	
	E4_A5_FB	X	
	E4_A5_FC	X	
	E4_A5_FD		X
	E4_A5_FE		X

*Nota.* Elaboración propia.

No obstante, se presentan seis fuentes que no parecen completamente pertinentes para abordar los temas planteados para los temas planteados. Es decir que, no abordan los temas específicos que se anuncia en la experiencia de aprendizaje.



Al tratar el tema de la participación democrática en la sociedad antigua, lo cual se entiende bajo el modelo ateniense de democracia, se incluyen las siguientes fuentes:

- E1\_A5\_FB: San José de Moro, Chornancap y Dama de Cao
- E1\_A5\_FC: La gobernante y sacerdotisa de Chornancap
- E1\_A5\_FD: Las capullanas
- E1\_A5\_FE: ¿Qué dicen los cronistas de las capullanas?

Estas fuentes no son pertinentes porque no se vinculan a la democracia tal como se conceptualizaba en la edad antigua. Mas bien, plantean el tema del liderazgo de las mujeres en el antiguo Perú, porque tratan de las “Mujeres gobernantas en la costa norte del Antiguo Perú”. En ninguno de estos casos, se plantea el tema de la democracia. Más bien, abordan el tema del poder femenino en el antiguo Perú, lo cual no está vinculado con la democracia en el mundo antiguo. Es decir, más que ser fuentes que evidencian la concepción de la democracia en la antigüedad, buscan mostrar que en el antiguo Perú había mujeres con poder. La relación entre las mujeres y el poder es una concepción más propia de la democracia en el presente. En ese sentido, podría contribuir a construir el concepto de participación democrática en la actualidad, y resaltar el rol de la mujer como una autoridad.

Por otro lado, llama la atención que se haya escogido el tema de la democracia porque de acuerdo al Programa Curricular de Secundaria, en segundo de secundaria corresponde tratar hechos y procesos ocurridos entre los siglos XV y XVI a nivel mundial y nacional. Pero, la E1, como se ha mencionado, se enfoca en el tema de democracia, y lo aborda a partir del siglo V a.C. Por lo tanto, si bien es indudable que el tema de la democracia es muy importante para analizar la sociedad actual, no corresponde al marco cronológico establecido en el Programa Curricular de Secundaria.

En el caso de la E4, no ocurre que se trate un tema fuera del marco cronológico, pues las culturas prehispánicas y los incas sí corresponden al marco cronológico del siglo XV al XVI.

Para el tema de “Continuidad del legado cultural del Perú antiguo” se incluyen dos fuentes audiovisuales que tratan el tema del trabajo infantil (E4\_A5\_FD y E4\_A5\_FE). Estos videos se encuentran precedidos por el siguiente texto:

A valorar los legados de nuestras tradiciones, valores y creencias de nuestra cultura y la importancia de preservarla, por que transmiten aprendizajes importantes a las nuevas generaciones. No obstante, es también importante cuestionar y cambiar cualquier costumbre o creencia que pueden poner en riesgo los derechos de niño, niñas y adolescentes (MINEDU, 2021d, p. 8).

A partir de lo planteado por Aprendo en Casa, uno se puede preguntar ¿Cuál es la relación entre el trabajo infantil y la continuidad del legado cultural del Perú antiguo? La relación parece ser que, en el Perú rural, los niños siempre han trabajado en el campo, especialmente durante el Perú prehispánico y republicano. Sin embargo, este tipo de labores no debería afectar los derechos de los niños, así como su desarrollo integral como seres humanos, Por lo que la fuente podría estar buscando promover la conciencia sobre el trabajo infantil. Aquí se nota que se pudo haber elegido fuentes audiovisuales más pertinentes, que tuvieran más relación con el tema de legado cultural, y no fuentes relacionadas al trabajo infantil, ya que, aunque sí existe relación entre ambos temas, es poca.

Es importante rescatar que cada una de estas fuentes viene acompañada de un texto que explica qué encontrarás en la fuente, y cómo esta fuente te ayuda a resolver la actividad. No obstante, no cuenta con subactividades propias.

La claridad del mensaje se vincula a la posibilidad del estudiante de comprender la fuente propuesta. Cuando la fuente es escrita, como en la mayoría de los casos en estas experiencias, esto se relaciona, con el nivel de comprensión lectora del estudiante, ya que este determinará qué tanto comprenda la fuente propuesta. De las quince fuentes, once presentan un mensaje claro. Sin embargo, se puede observar que cuatro no lo logran. Ello se debe a que el vocabulario que utilizan implica palabras que el estudiante podría no conocer. En algunas ocasiones, estos términos difíciles cuentan con una pequeña definición entre paréntesis; por ejemplo, “parafernalia funeraria” se define como

un conjunto de instrumentos o aparatos (E1\_A5\_FB, E1\_A10\_FA, E1\_A10\_FB y E4\_A5\_FC).

¿En qué medida dificulta este vocabulario a la comprensión lectora del estudiante? En la práctica pre profesional, se ha observado que las palabras complejas dificultan la comprensión lectora. Términos como parafernalia funeraria, umbral, ajuar (E1\_A5\_FB), imperioso (E1\_A10\_FB), foráneo, acuífero y pervivencia (E4\_A5\_FC) son indispensables para comprender el mensaje de estas fuentes y muchas veces no van acompañadas de una definición, ni se proponen actividades relacionadas a la búsqueda de palabras en diccionario.

Es necesario resaltar que segundo de secundaria, según la Evaluación Censal de Estudiantes 2019 (en adelante ECE) (MINEDU, 2019), tiene al 42% de alumnado en inicio, y 17,7% previo al inicio. Por lo tanto, la selección de fuentes debería responder a la competencia lectora de la mayoría de los estudiantes de segundo de secundaria, tal como señala Valle (2018). Así, es posible concluir que es necesario seleccionar las fuentes tomando en cuenta el nivel de comprensión lectora del alumnado, para que no haya posteriores obstáculos en el proceso de desarrollo del pensamiento histórico.

**Tabla N° 6**

Variedad de fuentes por experiencia

Fuentes	Fuentes por momento de producción			Fuentes por soporte material		
	Primaria	Secundaria	Escrita	Oral	Visual	Material
E1_A5_FA		X	X			
E1_A5_FB		X	X			
E1_A5_FC		X	X			
E1_A5_FD		X	X			
E1_A5_FE		X	X			
E1_A10_FA	X		X			
E1_A10_FB	X		X			

E4_A2_FA	X	X	
E4_A2_FB	X	X	
E4_A2_FC	X	X	
E4_A5_FA	X	X	
E4_A5_FB	X	X	
E4_A5_FC	X	X	
E4_A5_FD	X		X
E4_A5_FE	X		X

Si abordamos el tema de las fuentes en función de su tipo, observamos que trece de las fuentes son secundarias y solo dos primarias (E1\_A10\_FA y E1\_A10\_FB); y trece son escritas mientras que solo dos son audiovisuales (E4\_A5\_FD y E4\_A5\_FE). Es importante resaltar que no se incluyen fuentes gráficas en ninguna de las actividades ni experiencias, solo escritas y audiovisuales. Esta selección de fuentes no es acorde con lo establecido por el MINEDU en el estándar de aprendizaje para VI ciclo, correspondiente a segundo de secundaria (2016a, p. 109), ya que menciona que el estudiante debe “reconocer la diversidad de fuentes y su diferente utilidad para abordar un hecho o proceso histórico”.

El problema de la diversidad de soportes es que no se permite ejercitar la lectura y comprensión de otros lenguajes que son importantes para el desarrollo del estudiante, como el gráfico o el audiovisual. Como menciona, Meschuany (citado en Montanares-Vargas y Llanccavil-Llanccavil, 2016, p. 87), también se deben recuperar documentos no escritos, para poder “conocer y construir una explicación sobre el pasado”.

Además, si consideramos que muchos estudiantes tienen problemas de comprensión lectora, solo contar con fuentes escritas podría desalentarlos a trabajar la competencia histórica. En cambio, tener diversas fuentes, gráficas y audiovisuales, podría contribuir a su aprendizaje e interés por la historia.

Retomando lo mencionado por Barton (2018), uno de los propósitos del uso de fuentes gráficas en el aula es la ilustración y motivación. Sin embargo, en el caso de las experiencias de aprendizaje 1 y 4, no se utilizan este tipo de fuentes, se limitan a fuentes escritas. De esta manera, no se contribuye a motivar a los estudiantes a partir del uso de una fuente que puede ser atractiva para su análisis, y que puede contribuir a que imaginen mejor el pasado.

#### **4.3. Actividades Propuestas con las Fuentes**

El análisis de las actividades propuestas con las fuentes comprende las siguientes subcategorías: comprensión del contenido de la fuente, contextualización de la fuente, comparación del contenido de diversas fuentes, diversidad de perspectivas expresadas en las fuentes, y relación entre pasado y presente.

En las experiencias de aprendizaje se presentan actividades que a su vez están compuestas por una serie de indicaciones de lo que debe ir desarrollando el estudiante. En esta investigación, denominaremos a estas indicaciones, subactividades. Es importante recalcar que las fuentes audiovisuales no presentan ninguna subactividad.

La primera subcategoría es “comprensión del contenido de la fuente”, es decir, que las actividades propuestas ayuden a los estudiantes a comprender o que las fuentes les quiere transmitir. En la tabla N° 7 se puede observar una síntesis de las subactividades que plantea cada actividad:

**Tabla N° 7**

Subctividades planteadas por cada actividad

E1_A5: Participación democrática en la sociedad antigua	E1_A10: La base de la democracia actual	E4_A2: Legado cultural del Perú antiguo	E4_A5: Continuidad del legado cultural del Perú Antiguo
<p>1. Se plantean preguntas a través de un cuadro de doble entrada para comprender el contenido de la fuente A, tales como: ¿Quiénes eran considerados ciudadanos?, ¿Quiénes no eran considerados ciudadanos?, ¿Para quiénes estaba cerrada la democracia ateniense? y ¿Qué nos comunica la fuente sobre la democracia ateniense?</p> <p>2. Después se plantean preguntas para discutir en familia: ¿Por qué la democracia ateniense es considerada limitante? ¿Nuestra democracia actual puede ser considerada limitante?</p>	<p>1. A partir de lo leído en las fuentes, redactan un párrafo que responda a las siguientes preguntas: ¿Por qué se podría afirmar que la libertad y participación del pueblo son elementos importantes en la democracia de las sociedades en la antigüedad? y ¿Cómo se evidencia la continuidad de estos dos elementos en la democracia actual?</p> <p>2. Elaborar un texto argumentativo que responda a la pregunta: ¿Qué elementos de la participación democrática de las sociedades en la antigüedad se pueden</p>	<p>1. Cuadro de doble entrada con preguntas como: ¿De qué trata la fuente? Y ¿Qué nos comunica la fuente sobre el legado cultural del Perú antiguo?</p> <p>2. Cuadro de doble entrada redactando semejanzas y diferencias entre lo planteado por las fuentes.</p> <p>3. Preguntas para discutir en familia: ¿Cuáles son los legados culturales que nos han dejado los antiguos peruanos? ¿Habrá otros legados y saberes? ¿Algunos de los legados culturales del Perú</p>	<p>1. Se plantean las siguientes preguntas a partir de la fuente A y B: ¿En qué regiones aún se hace uso de las andenerías?, ¿Qué ha permitido el uso de los andenes? y ¿Por qué el proyecto Haku Wiñay utiliza el ayni y la minka en la actualidad?</p> <p>2. Se plantean las siguientes preguntas a partir de la fuente C: ¿Cuál crees que es la motivación que tiene el autor al resaltar el conocimiento y trascendencia de nuestro pasado para la construcción del país que anhelamos? ¿Qué aspectos señalados en el texto consideras</p>

---

<p>3. A continuación se plantea otro cuadro de doble entrada para las fuentes B, C, D y E, en el que se pregunta ¿Qué nos comunica la fuente sobre el rol que asumieron las mujeres de la costa norte del Antiguo Perú? y ¿Qué elementos tienen en común estas fuentes?</p>	<p>considerar como base de la democracia actual?</p>	<p>Antiguo continuarán en la actualidad?</p> <p>4. Elaborar un argumento a partir de la pregunta: ¿Cuál es el legado cultural del Perú Antiguo y su continuidad en la actualidad?</p>	<p>que pueden contribuir a nuestra comunidad, región y al país que anhelamos?</p> <p>3. Redacta un argumento a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuál es el legado cultural del Perú Antiguo y su continuidad hasta la actualidad?</p>
<p>4. Organizador de la información: diferencias entre mujeres atenienses y mujeres gobernantas del Antiguo Perú</p>			<p>No se presentan actividades relacionadas a los videos.</p>
<p>5. Cuadro de doble entrada respondiendo la pregunta ¿Cómo ha cambiado su participación democrática? desde la perspectiva de diferentes actores sociales</p>			
<p>6. Redacción de una opinión argumentada sobre los cambios ocurridos en la participación</p>			

---



---

democrática de los actores  
sociales desde la Grecia clásica  
hasta la actualidad.

---

*Nota.* Elaboración propia.





Las cuatro actividades propuestas por Aprendo en Casa en las dos experiencias de aprendizaje (E1\_A5, E1\_A10, E4\_A2 y E4\_A5) sí son apropiadas, debido a que proponen preguntas o dan indicaciones que se detienen en que los estudiantes comprendan los mensajes más importantes de los textos, con lo cual se promueve la comprensión de la fuente. Por ejemplo, en la E1\_A5, se plantea una primera subactividad, donde se les pide a los estudiantes que completen un cuadro de doble entrada con preguntas como ¿Quiénes eran considerados ciudadanos?, ¿Quiénes no eran considerados ciudadanos?, ¿Para quiénes estaba cerrada la democracia ateniense? y ¿Qué nos comunica la fuente sobre la democracia ateniense? La actividad propuesta se muestra a continuación en la figura N° 5.



## Figura N° 5

### Actividad sobre comprensión del contenido de la fuente

Teniendo en cuenta la lectura, responde las preguntas del siguiente cuadro, las cuales te permitirán reconocer la clasificación, síntesis y análisis de la fuente.

<b>Tipo de fuente</b>	
<b>Autor y año de publicación de la fuente</b>	
<b>Síntesis sobre la democracia ateniense</b>	¿Quiénes eran considerados ciudadanos? ..... ..... ¿Quiénes no eran considerados ciudadanos? ..... ..... ¿Para quiénes estaba cerrada la democracia ateniense? ..... .....
<b>Análisis de la democracia ateniense</b>	¿Qué nos comunica la fuente sobre la democracia ateniense? ..... .....

*Nota.*

Recuperado

de

<https://resources.aprendoencasa.pe/red/aecregular/2021/modality/ebr/level/secundaria/sub-level/secundaria-regular/grade/1-2/category/exploramos-y-aprendemos/experiences/exp1-ebr-secundaria-1-y-2-exploramosyaprendemos-act05-participaciondemocraticasociedadantigua.pdf>

Estas preguntas refuerzan la comprensión del contenido de la fuente ya que permiten una comprensión lectora literal, como menciona Valle (2011).

Sin embargo, no se logra lo propuesto por Barton (2018), quien señala la importancia de la que los alumnos logren la interpretación visual o textual de la fuente. Esto significa que los estudiantes interpreten las fuentes en sus propios términos, aspecto que no se está cumpliendo en la propuesta educativa de Aprendo en Casa, ya que las actividades planteadas son mayormente de comprensión literal de la fuente, mas no de interpretación.

Como se ha observado, se cumple con actividades de comprensión del contenido, pero hay una ausencia de subactividades que respondan a los planteamientos para el desarrollo del pensamiento histórico. Por ejemplo, no se está considerando lo propuesto por el MINEDU (2016a), ya que no se está diferenciando entre narraciones e interpretaciones, ni interpretando fuentes del pasado, ni construyendo narrativas históricas, tal como proponen Pagès (2018), Sáiz y Fuster (2014) y Seixas y Morton (2013).

Finalmente, como se mencionó anteriormente, Jones (s/f), propone cinco W para el uso de fuentes históricas. Con respecto al “qué” (what), se cumple la pregunta de ¿qué información nos brinda la fuente? Pero no si es una historia completa o si es precisa.

En cuanto a la segunda subcategoría, contextualización de la fuente, es decir, si la actividad propone que los estudiantes comprendan el contexto en que fue elaborada la fuente, solamente dos actividades (E1\_A5 y E4\_A2) preguntan al estudiante por el tipo de fuente, autor y año. En la figura N° 6 se puede observar una de las subactividades.

## Figura N° 6

### Subactividad sobre contextualización de la fuente

Ahora, teniendo en cuenta la información del texto, respondemos las preguntas del siguiente cuadro, lo que nos permitirá reconocer la clasificación, síntesis y análisis de las fuentes.

Preguntas a la fuente	Fuente A	Fuente B	Fuente C
Según su relación temporal con el pasado y el tipo de información que brinda, ¿qué tipo de fuentes es?			
¿De qué trata la fuente?			
¿Quién es la autora o el autor de la fuente? ¿En qué año escribió la fuente?			
¿Qué nos comunica la fuente sobre el legado cultural del Perú antiguo?			

*Nota.*

Recuperado

de

<https://resources.aprendoencasa.pe/red/aec/regular/2021/b4b2cf4b-f87d-49e1-87d5-cb8a57a18b91/act02legadoculturaldelperuantiguo-act2.pdf>

Al momento de trabajar con fuentes, los estudiantes deben diferenciar entre fuente primaria y secundaria, por ejemplo en la E1\_A5, deben identificar el tipo de fuente. Esto es acorde a lo señalado por Valle (2018) cuando indica la importancia de que los estudiantes identifiquen si una fuente es primaria o secundaria.

Además, como podemos observar, se pregunta quién es el autor y en qué año escribió, pero, no se promueve que el estudiante reflexione sobre el vínculo entre el momento en el que vivía el autor y las ideas expresadas en la fuente. Es decir, cómo el contexto influye en la perspectiva del autor de una fuente. Además, las otras dos

actividades no cuentan con preguntas que siquiera hagan referencia al año o al autor (E1\_A10 y E4\_A5).

Así, la propuesta de actividades no recoge lo establecido por el MINEDU (2016b) en el Programa Curricular de Secundaria, cuando establece que los estudiantes contextualicen la fuente.

Desde los planteamientos del pensamiento histórico, esta situación es preocupante, porque, como se explicó en el capítulo 1, la contextualización de la fuente es importante en el uso de fuentes históricas, tal como es planteado por Santisteban et al. (2010) y señalado por Valle (2018). La contextualización permite entender las ideas de los personajes involucrados y los autores en su época. Para Santisteban et al. (2010), además, la contextualización histórica es parte de la empatía histórica, la cual ayuda a los estudiantes a imaginar como era el pasado, sin cometer anacronismos.

Asimismo, la contextualización es fundamental para el análisis de la fuente. Esto según Barton (2018), es una de las formas más comunes de usar las fuentes en las propuestas internacionales. Ello implica, identificar el autor, el propósito y la confiabilidad de la fuente. La propuesta de Aprendo en Casa se limita a la identificación del autor, con lo cual no se contribuye a un análisis de la evidencia presentada por las fuentes.

Finalmente, con vínculo a las cinco W planteadas por Jones (s/f) de la Historical Association del Reino Unido, se cumplen algunas, pero no en todas las actividades. Por ejemplo, el “quién” (who), solo se cumple el ¿quién elaboró la fuente? Sin embargo, no si este tenía una opinión o si estaba involucrado. El “por qué” (why) no se toma en cuenta, al igual que el “dónde” (where) y el “cuándo” (when). Todo lo cual alude a la contextualización.

La tercera subcategoría, comparación del contenido de la fuente, hace referencia a si las actividades promueven que se confronten las diferentes fuentes propuestas presentadas, considerando tanto su contenido como el punto de vista que reflejan. Mientras que, la cuarta subcategoría, diversidad de perspectivas expresadas en las

fuentes, se vincula a si la actividad plantea una variedad de perspectivas en las diferentes fuentes que esta propone. En el presente análisis, se tomarán en cuenta de manera conjunta, debido a que en la propuesta de Aprendo en Casa, las subactividades se plantean juntando ambas subcategorías.

En la primera actividad (E1\_A5), se observa que la fuente E1\_A5\_FA es trabajada aisladamente. Se establece que los estudiantes realicen una subactividad donde se les realiza preguntas sobre algunos aspectos vinculados a la contextualización de la fuente y comprensión del contenido de esta. En los demás casos, sí se plantean subactividades en las que las fuentes se comparan, a través de cuadros de doble entrada como se observa en la figura 7.

**Figura N° 7**

Actividad de comparación del contenido de diversas fuentes y diversidad de perspectivas expresadas en las fuentes

Fuentes	La fuente A plantea lo siguiente:	La fuente B plantea lo siguiente:	La fuente C plantea lo siguiente:
Semejanzas			
Diferencias			

*Nota.* Recuperado de <https://resources.aprendoencasa.pe/red/aec/regular/2021/b4b2cf4b-f87d-49e1-87d5-cb8a57a18b91/act02legadoculturaldelperuantiguo-act2.pdf>

Con respecto a la actividad E1\_A10, la comparación entre las fuentes no promueve la identificación de diversas perspectivas sobre los temas del pasado (participación democrática). El contraste de fuentes se limita a identificar las semejanzas y diferencias de contenido entre las tres fuentes.

El trabajo de comparación de una variedad de fuentes es importante, porque, como menciona el MINEDU (2016b) en el Programa Curricular de Secundaria,

Utiliza diversas fuentes históricas sobre determinados hechos o procesos históricos, desde las invasiones bárbaras hasta la expansión europea (ss. XV y XVI) y desde los orígenes del Tahuantinsuyo hasta el inicio del virreinato (s. XVI). Para ello, identifica el contexto histórico (características de la época) en el que fueron producidas esas fuentes y complementa una con otra.

En lo que se refiere al estándar para el VI ciclo planteado por el CNEB, no se cumple que el estudiante compare e integre información de diversas fuentes, ni que establezca diferencias entre las narraciones de los hechos y las interpretaciones de los autores. Sin embargo, en algunas actividades se pide a los estudiantes elaborar cuadros de doble entrada, sin embargo las comparaciones no se realizan a un nivel analítico, sino literal. Finalmente, con relación al desempeño vinculado a fuentes para segundo de secundaria, no se cumple que el estudiante compare e integre información de una variedad de fuentes, ni que identifique el contexto histórico de estas y las complemente.

En lo que respecta a variedad de fuentes, hay dos fuentes que pertenecen al mismo libro (mismo autor y año, E1\_A5\_FD y E1\_A5\_FE: Waldemar Espinoza, 2019), lo cual no muestra una debida diversificación. Desde la teoría del pensamiento histórico se plantea que es importante contar con diversidad de fuentes en los materiales educativos (Seixas y Morton, 2013; Ibagón, 2021).

Además, como se mencionó anteriormente, Valle (2018) indica la necesidad de obtener evidencias desde perspectivas distintas para tener una visión más completa del pasado, que, así como en el presente, no implica una sola lectura de los acontecimientos, sino una multiperspectiva. Como menciona Ibagón (2021, p. 167), la importancia de la diversidad de fuentes radica en que “es importante que el trabajo escolar con fuentes se estructure a partir del análisis de materiales que aborden desde perspectivas diferentes el mismo tema o problema”. Es decir, la multiperspectiva en la diversidad de fuentes es clave para el uso de fuentes históricas.

Desde la construcción del conocimiento histórico, Lévesque (2005) y Lee (1983), destacan la necesidad de las ideas de segundo orden; por lo que el uso de las fuentes, considerando la multiperspectiva es una de las maneras para que los estudiantes no se limiten a repetir datos y logren construir interpretaciones históricas. Por lo tanto, ello implica un uso de las fuentes más allá de la sola comprensión lectora (Valle, 2018; Seixas y Morton, 2013; Montanares et al., 2016), sino con la mira a construir una interpretación histórica, que es lo que señala la competencia establecida en el CNEB.

Como se ha visto, desde las definiciones e implicancias del pensamiento histórico es importante recalcar que el uso de fuentes implica el contraste de diversas fuentes y la contextualización de estas para que los estudiantes logren desarrollar el pensamiento histórico, porque al hacerlo se comprende se construye el conocimiento histórico (Pagès, 2018; Sáiz y Fuster, 2014; Seixas y Morton, 2013). En otros términos, el uso de fuentes sería una de esas capacidades en las que se utilizan contenidos de primer y segundo orden que según Acevedo (2020) definen el pensamiento histórico. Así, las actividades deberían no solo centrarse en la comprensión del contenido de la fuente sino promover el desarrollo de estas capacidades que permiten construir interpretaciones históricas.

Por otro lado, para el desarrollo del pensamiento histórico, se considera importante plantear preguntas históricas (Sáiz y Fuster, 2014; Pagès, 2018, Barton, 2018). Sin embargo, en la propuesta educativa de Aprendo en Casa no se plantean preguntas históricas, que deban responderse a partir del uso de fuentes y lleguen a conclusiones del pasado.

La última subcategoría, la relación entre pasado y presente, es fundamental cuando el desarrollo del pensamiento histórico se entiende vinculado a la ciudadanía. Tal como propone Prost (citado en Pagès, 2018), uno de los objetivos del pensamiento histórico es comprender el mundo social y político en el que viven los estudiantes, y facilitar la formación de la temporalidad. Esto último se refiere a la relación entre el pasado, el presente y el futuro, a través del análisis de la evolución de las concepciones en el tiempo.



La comprensión del mundo social y político en el presente se ve reflejado en la subactividad 2 de la E1\_A5, pues se formula la pregunta “¿Nuestra democracia actual puede ser considerada limitante?”. Esto promueve que el estudiante no se quede solo en un análisis de la democracia en la edad antigua, sino que traslade sus aprendizajes sobre el pasado, y reflexione sobre la democracia en el presente. Además, se pide que redacte una opinión argumentada sobre los cambios ocurridos en la participación democrática de los actores sociales desde la Grecia clásica hasta la actualidad (subactividad 6).

Asimismo, en la E1\_A10 se plantea la subactividad 1, que pide a los estudiantes que redacten un párrafo que responda a las preguntas de “¿Por qué se podría afirmar que la libertad y participación del pueblo son elementos importantes en la democracia de las sociedades en la antigüedad? y ¿Cómo se evidencia la continuidad de estos dos elementos en la democracia actual?”. Estas preguntas fomentan el desarrollo de la participación democrática en los estudiantes a través de la reflexión sobre la realidad.

De esta manera se establece un claro vínculo con la ciudadanía, y se cumple con lo que dice el CNEB en lo establecido para competencia. Es decir que el estudiante se reconozca como sujeto histórico “como producto de un pasado, pero que, a la vez, está construyendo su futuro” (MINEDU, 2016a, p. 119).

Esto también cumple lo señalado por Barton y Levstik (2003), quienes señalan que uno de los objetivos del pensamiento histórico es la participación democrática.

## Conclusiones

- Con relación a la categoría Presentación de las Fuentes, se observa que las fuentes abordadas en las dos experiencias de aprendizaje de Aprendo en Casa suelen presentar la información completa. Es decir, se incluyen el autor, año y título de la fuente de manera clara y precisa. Estos datos son importantes porque permiten a los estudiantes la contextualización y la comprensión de la fuente en el marco de la época en que fue producida y la perspectiva que representa. Sin embargo, en dos casos, las fuentes primarias se presentan de manera imprecisa, ya que mencionan como autor al texto escolar, en lugar de Aristóteles y Cicerón.
- Sobre la selección, se concluye que se escogieron fuentes un mensaje claro, y en la mayoría de casos no muy extensas, lo que es acorde a los rasgos de la comprensión lectora de los estudiantes.
- El conjunto de fuentes por actividad no están debidamente articuladas para abordar una pregunta histórica que promueva que los estudiantes construyan una interpretación histórica tal como señala la competencia y se establece desde las bases teóricas del pensamiento histórico.
- Con relación a la categoría vinculada al análisis de las actividades, se concluye que estas se concentran en la comprensión y comparación del contenido; aunque no promueven el análisis de la fuente considerando el contexto, y la multiperspectiva. Asimismo, las actividades no promueven que los estudiantes interpreten las fuentes en sus propios términos, sino que se enfocan en una comprensión literal de la fuente.
- No se encontraron actividades que promuevan que el estudiante compare e integre información de diversas fuentes, ni que establezca diferencias entre las narraciones de los hechos y las interpretaciones de los autores, tal como exige el estándar para el VI ciclo propuesto por el MINEDU.

- Finalmente, como hemos visto, se puede concluir que la propuesta de actividades con las fuentes históricas en las dos experiencias de aprendizaje del área de Ciencias Sociales en Aprendo en Casa, debe alinearse mejor a la propuesta del Currículo Nacional de la Educación Básica y el Programa Curricular de Secundaria, para lograr el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes. Ello implicaría fortalecer la contextualización y el análisis de la multiperspectiva entorno a un tema específico para que los estudiantes construyan una interpretación histórica.



## Recomendaciones

- Se recomienda que todas las fuentes históricas presenten la información completa, ya que esto ayuda a que los estudiantes puedan contextualizar la fuente, así como identificar si son primarias o secundarias. Se propone incluir fuentes primarias para que los estudiantes puedan obtener información de testigos o personajes de la época.
- En segundo lugar, se recomienda articular entorno a un tema específico, un conjunto de fuentes diversas, tanto por su naturaleza como por su momento de producción. Esto permitirá que los estudiantes puedan emplear diversas evidencias en la construcción de una interpretación histórica.
- Se recomienda siempre tener en cuenta el nivel de comprensión lectora del alumnado al momento de seleccionar una fuente, para que el uso de las fuentes no se conviertan en una dificultad en el aprendizaje de la historia.
- Para responder al Programa Curricular de Secundaria se recomienda plantear actividades y subactivades que promuevan la diferenciación entre narraciones e interpretaciones del pasado.
- Finalmente, se recomienda proponer subactividades relacionadas a la contextualización y multiperspectiva en cada actividad de la experiencia de aprendizaje, para que de esta manera los estudiantes puedan desarrollar el pensamiento histórico y logren la competencia de Construye interpretaciones históricas planteada por el CNEB.

## Referencias Bibliográficas

- Acevedo, A. (2020). *Estado del Arte sobre el desarrollo del Pensamiento Histórico en el curso de Ciencias Sociales* (Trabajo de investigación para el grado de Bachiller en Educación). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Barton, K. (2018). Historical Sources in the Classroom: Purpose and Use. *HSSE Online* 7(2) 1-11.  
[https://www.researchgate.net/publication/334286223\\_Historical\\_Sources\\_in\\_the\\_Classroom\\_Purpose\\_and\\_Use/link/5d22714e92851cf4406f3ed0/download](https://www.researchgate.net/publication/334286223_Historical_Sources_in_the_Classroom_Purpose_and_Use/link/5d22714e92851cf4406f3ed0/download)
- Barton, K. & Levstik, L. (2003). Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation? *Social Education* 67(6), 358-361.  
<https://www.socialstudies.org/publications/socialeducation/october2003/why-dont-more-history-teachers-engage-students-in-interpretation>
- Camuñas, D. (2020). El trabajo con las fuentes históricas y su utilización didáctica. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 8, 8-18.  
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1hee6cY4a1wJ:https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/download/15095/13082/+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=us>
- Carsen, T. (2008). *El problema de las fuentes de información electrónicas en el proceso educativo*. [http://eprints.rclis.org/3948/1/el\\_problema\\_ftes\\_info\\_educ.pdf](http://eprints.rclis.org/3948/1/el_problema_ftes_info_educ.pdf)
- Chavesta, E. (2021). *El acompañamiento de la familia en el proceso de aprendizaje de estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa pública ubicada en el distrito de Magdalena del Mar en el marco de la estrategia Aprendo en casa*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.  
[https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18870/CHAVESTA\\_RUELAS\\_EBONY\\_ALITHU%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18870/CHAVESTA_RUELAS_EBONY_ALITHU%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. University of Nebraska – Lincoln: SAGE.  
[https://www.researchgate.net/profile/Nguyen\\_Trung\\_Hiep3/post/Can\\_you\\_provide\\_me\\_some\\_good\\_books\\_papers\\_on\\_quantitative\\_research/attachment/59d62c9679197b807798ae9c/AS%3A347459344715778%401459852171316/download/Research+Design+Qualitative%2C+Quantitative%2C+and+Mixed+Methods+Approaches+3rd+ed.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Nguyen_Trung_Hiep3/post/Can_you_provide_me_some_good_books_papers_on_quantitative_research/attachment/59d62c9679197b807798ae9c/AS%3A347459344715778%401459852171316/download/Research+Design+Qualitative%2C+Quantitative%2C+and+Mixed+Methods+Approaches+3rd+ed.pdf)
- Díaz, C., Suárez, G. y Flores, E. (2016). *Guía de Investigación en Educación*. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/133219>
- Díaz, C. (2018). Los criterios y estrategias de calidad: lo invisible en la publicación de las investigaciones cualitativas. *En 7º Congreso Iberoamericano en Investigación*

*Cualitativa (CIAIQ)*. (pp. 792 - 801). AVEIRO. Ludomedia.  
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1708/1661>

Espinoza, E. (2018). El problema de investigación. *Conrado*, 14(64), 22-32.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442018000400022&lng=es&tIng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000400022&lng=es&tIng=es).

Ibagón, J. (2018). Alfabetización histórica y pensamiento histórico. *Educación y Cultura*, 128, 69-73.  
[https://www.researchgate.net/publication/330337274\\_ALFABETIZACION\\_HISTORICA\\_Y\\_PENSAMIENTO\\_HISTORICO\\_APUNTES\\_PARA\\_PENSAR\\_LA\\_ENSEÑANZA-APRENDIZAJE\\_DE\\_LA\\_HISTORIA\\_EN\\_LA\\_ESCUELA](https://www.researchgate.net/publication/330337274_ALFABETIZACION_HISTORICA_Y_PENSAMIENTO_HISTORICO_APUNTES_PARA_PENSAR_LA_ENSEÑANZA-APRENDIZAJE_DE_LA_HISTORIA_EN_LA_ESCUELA)

Ibagón, J. (2021). El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado. En Ibagón, J., Silva, R., Santos, A. & Castro, R. (Eds). *Educación histórica para el siglo XXI* (pp. 155-184). doi:  
<https://doi.org/10.18046/EUI/acluz.1.2021>

Jara, M. y Santisteban, A. (2018). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*.  
<https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2018/196869/jara-santisteban-2018-bariloche.pdf>

Jones, M. (s/f). *Using Historical Sources*.  
<https://www.history.org.uk/student/resource/3211/using-historical-sources>

Lee, P. (1983). History Teaching and Philosophy of History. *History and Theory*, 22 (4), 19-49.  
[https://www-jstor-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/stable/pdf/2505214.pdf?ab\\_segments=0%252FSYC-5917%252Ftest&refreqid=excelsior%3A4319d961b1ec8c33e088ec5042801692](https://www-jstor-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/stable/pdf/2505214.pdf?ab_segments=0%252FSYC-5917%252Ftest&refreqid=excelsior%3A4319d961b1ec8c33e088ec5042801692)

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty – first Century*.  
[https://books.google.com.pe/books?id=VCad8i4Q0R8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](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).  
[https://books.google.com.pe/books?id=LI9NDwAAQBAJ&pg=PA119&lpg=PA119&dq=%E2%80%9CHistorical+Thinking:+Definitions+and+Educational+Application+s%E2%80%9D&source=bl&ots=eauW7QfyP9&sig=ACfU3U0cMr6y7rp5KLR0KZeVuKaD8WG\\_GA&hl=es&sa=X&ved=2ahUKewjRtTzt7fpAhXZHrkGHVIMBCsQ6AEwBXoECAsQAQ#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=LI9NDwAAQBAJ&pg=PA119&lpg=PA119&dq=%E2%80%9CHistorical+Thinking:+Definitions+and+Educational+Application+s%E2%80%9D&source=bl&ots=eauW7QfyP9&sig=ACfU3U0cMr6y7rp5KLR0KZeVuKaD8WG_GA&hl=es&sa=X&ved=2ahUKewjRtTzt7fpAhXZHrkGHVIMBCsQ6AEwBXoECAsQAQ#v=onepage&q&f=false)

Library of Congress. (s/f). *Getting Started with Primary Sources*.  
<https://www.loc.gov/programs/teachers/getting-started-with-primary-sources/#>

- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). Currículo Nacional de la Educación Básica. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016b). *Programa Curricular de Secundaria*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Evaluaciones de logros de aprendizaje. Resultados* 2019. <https://es.calameo.com/read/006286625b1d7f0cd7597?view=slide&page=69>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020a). Disponen el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada “Aprendo en casa”, a partir del 6 de abril de 2020 y aprueban otras disposiciones. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574684/disponen-el-inicio-del-ano-escolar-a-traves-de-la-implementa-resolucion-ministerial-n-160-2020-minedu-1865282-1.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020b). Orientaciones pedagógicas para el servicio de educación básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el coronavirus. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/535987-093-2020-minedu>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020c). Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM N 094-2020-MINEDU.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021a). Disposiciones para la prestación del servicio en las instituciones y programas educativos públicos y privados de la Educación Básica de los ámbitos urbanos y rurales, en el marco de la emergencia sanitaria de la COVID-19. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1722273/RM%20N%20C2%20B0%2021-21-2021-MINEDU.pdf.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021b). *Guía docente para la planificación curricular de la experiencia de aprendizaje. Experiencia 1 – Ciclo VI*. <https://resources.aprendoencasa.pe/red/aec/regular/2021/d1a54963-96bc-455a-99f4-0a106b0471e6/secundaria-ciclo-vi-planificamos-guia-eda-1-int.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021c). *Guía docente para la planificación curricular de la experiencia de aprendizaje. Experiencia 4 – Ciclo VI*. <https://resources.aprendoencasa.pe/red/aec/regular/2021/d63b598f-9d34-4a53-8110-2af7e70f399b/exp4-planificamos-secundaria-VI.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021d). *Experiencia 4 - Actividad 5: Explicamos la continuidad del legado cultural del Perú Antiguo*.

<https://resources.aprendoencasa.pe/red/aec/regular/2021/a49efa47-b130-40bc-9180-dbfe45830f5d/Exp4-secundaria-1y2-exploramos-Act05Lacontinuidaddellegadocultural-1.pdf>

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

Moreira, M. (2002). *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos*. <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.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). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=290254>

Pagès, J. (2018). Un retrato de la enseñanza de la historia hoy. *Enseñanza de la Historia*, No 19, 3-16.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*. [https://www.academia.edu/1434331/Aprender\\_a\\_pensar\\_hist%C3%B3ricamente.\\_La\\_escritura\\_de\\_la\\_historia\\_en\\_bachillerato](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. [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15217/Portillo\\_Salas\\_Estrategias\\_did%C3%A1cticas\\_mejorar1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15217/Portillo_Salas_Estrategias_did%C3%A1cticas_mejorar1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En: Porfirio Sanz, Jesús M. Molero y David González (Eds.) *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Dificultades%20y%20retos%20para%20enseñar%20historia.pdf>

Revilla, D. (2020). El método de investigación documental. En: Sánchez, A. (Coord.) *Los métodos de investigación para la elaboración de tesis de Maestría en Educación*. <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/08/03180404/LIBRO-LOS-M%C3%89TODOS-DE-INVESTIGACI%C3%93N-MAESTR%C3%8DA-2020.pdf>

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



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

Santisteban, A. (2010). La Formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados*, 14, 34-56. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](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. <https://pdfs.semanticscholar.org/3abe/1e7992ac6dd237a76c7db5667292a1af66b8.pdf>

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous. [https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1084981/mod\\_resource/content/1/The%20Big%20Six.pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1084981/mod_resource/content/1/The%20Big%20Six.pdf)

The U.S. National Archives and Records Administration. (2016). *History in the Raw*. <https://www.archives.gov/education/history-in-the-raw.html>

Thomas, B. (2015). *Sources of historical study, primary, secondary and tertiary, written and oral, evaluation of sources*. [http://www.lcwu.edu.pk/oed/cfiles/History/Hist/601/Sources\\_of\\_Historical\\_Study\\_Primary\\_Secondarysources.pdf](http://www.lcwu.edu.pk/oed/cfiles/History/Hist/601/Sources_of_Historical_Study_Primary_Secondarysources.pdf)

Valle, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación*, 20(38), 81-106. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2604>

Valle, A. (2018). Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo pensamiento histórico. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 245-263). [https://www.researchgate.net/publication/346028740\\_DESAFIOS\\_DEL\\_USO\\_DE\\_FUENTES\\_PARA\\_EL\\_DESARROLLO\\_PENSAMIENTO\\_HISTORICO](https://www.researchgate.net/publication/346028740_DESAFIOS_DEL_USO_DE_FUENTES_PARA_EL_DESARROLLO_PENSAMIENTO_HISTORICO)

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

## Anexos

### Anexo 1: Matriz 1

Experiencia X				
<b>Título</b>				
<b>Fecha</b>				
<b>Periodo de ejecución</b>				
<b>Ciclo y grado</b>				
<b>Áreas</b>				
<b>Situación significativa</b>				
<b>Competencias a trabajar</b>				
<b>Enfoques transversales</b>				
<b>Actividades de CCSS</b>				
<b>Cantidad de fuentes</b>				
<b>Tema central</b>				
<b>Fuente A</b>	Lo que dice la fuente A sobre el tema central			
<b>Fuente B</b>				
<b>Fuente C</b>				
<b>Temas específicos</b>				
<b>Tema específico 1</b>	Fuentes que lo tratan			



### Anexo 3: Matrices Completas

Experiencia 1	
Título	Promovemos la participación democrática y la convivencia en la diversidad
Fecha	Del 5 al 30 de abril del 2021
Periodo de ejecución	3 semanas
Ciclo y grado	VI (2do de secundaria)
Áreas	Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica Comunicación Matemática Ciencias Sociales Ciencia y Tecnología
Situación significativa	Nos encontramos este 2021 en un contexto de elecciones generales, y es una oportunidad que nos permite reflexionar con nuestras familias sobre la importancia de la participación democrática, el respeto a la diversidad de culturas, las formas de organización, entre otros aspectos. Todo ello a pesar de la incertidumbre producto de la pandemia que aún estamos viviendo, y por las diversas problemáticas y tensiones que afectan la convivencia en la diversidad. Asimismo, observamos que, en los diversos espacios y escenarios de nuestro entorno, muchos ciudadanos y ciudadanas muestran, en la vida diaria, desinterés por la participación activa y democrática, así como por los procesos que se desarrollan cada cierto tiempo y en los que se ejerce el derecho a elegir a nuestros representantes. Ante esta situación, nos planteamos el siguiente reto: ¿Cómo podemos las y los adolescentes promover en nuestra familia y comunidad la participación democrática y la convivencia en la diversidad para contribuir con la mejora de la sociedad?
Competencias a trabajar	Gestiona su aprendizaje de manera autónoma Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común Construye interpretaciones históricas Lee diversos tipos de textos en su lengua materna Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna Se comunica oralmente en su lengua materna Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo
Enfoques transversales	De derechos Intercultural Orientación al bien común Igualdad de género

Actividades de CCSS	<p><b>Actividad 5:</b> Analizamos el surgimiento, los cambios y permanencias de la participación democrática en la sociedad antigua.</p> <p><b>Actividad 10:</b> Sustentamos con argumentos una postura sobre si fue la participación en algunas sociedades de la Antigüedad la base de la democracia actual.</p>			
Cantidad de fuentes	7			
<b>Tema Central: Participación Democrática</b>				
E1_A5_FA	Democracia en Atenas			
E1_A5_FB	Existían mujeres gobernantas en el antiguo Perú, como las sacerdotisas de San José del Moro, la sacerdotisa de Chornancap o la dama de Cao.			
E1_A5_FC	La gobernante y sacerdotisa de Chocnancap tenía poder político y lideraba la vida ritual de la sociedad.			
E1_A5_FD	Las capullanas eran cacicas del norte del Perú, quienes querían ver a los españoles frente a frente.			
E1_A5_FE	Lo que diferentes cronistas afirman sobre las mujeres gobernantas (eran caciques, se les trataba de señora, eran las sucesoras, etc.)			
E1_A10_FA	Manera en la que funcionaba la democracia ateniense			
E1_A10_FB	Manera en la que funcionaba la república romana			
<b>Temas específicos</b>				
Tema específico 1: Mujeres gobernantas	E1_A5_FA	E1_A5_FB	E1_A5_FC	E1_A5_FD
Tema específico 2: Participación democrática en el mundo clásico	E1_A5_FA		E1_A10_FA	E1_A10_FB

<b>Experiencia 4</b>	
Título	Reflexionamos y valoramos los avances y desafíos del Perú en el bicentenario para construir el país que anhelamos
Fecha	Del 21 de junio al 23 de julio de 2021
Periodo de ejecución	5 semanas
Ciclo y grado	VI (2do de secundaria)
Áreas	Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica Comunicación Matemática Ciencias Sociales Ciencia y Tecnología

Situación significativa	<p>María y sus amigos conversaban sobre el bicentenario de nuestra independencia nacional. ¡Son 200 años!, decía María y, para esta celebración, teníamos la posibilidad de elegir entre dos caminos. Primero, pensar en el bicentenario como una gran fiesta a celebrarse el 28 de julio de 2021 por las razones que hace 200 años nos fueron dadas. Segundo, entender este hito histórico como la gran oportunidad para construir juntas y juntos el país que queremos, con la seguridad de que hay mucho que celebrar y mucho también que reforzar y construir. Como país, hemos optado por el segundo camino; esto nos permitirá reflexionar y valorar los avances y logros obtenidos a partir de los aportes culturales, sociales, científicos y tecnológicos, para fortalecer nuestros derechos y deberes referidos a la igualdad de oportunidades y al acceso a energía limpia. Asumamos nuestro rol como agentes de cambio y preguntémonos: ¿Cómo podemos generar la valoración de nuestro pasado y la reflexión sobre la oportunidad de construir el país en el que anhelamos vivir?, un país donde las ciudadanas y los ciudadanos ejercen sus derechos y cumplen sus deberes.</p>
Competencias a trabajar	<p>Gestiona su aprendizaje de manera autónoma  Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC  Se comunica oralmente en su lengua materna  Lee diversos tipos de textos en su lengua materna  Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna  Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común  Construye interpretaciones históricas  Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, Tierra y universo  Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio</p>
Enfoques transversales	<p>De derechos  Atención a la diversidad  Orientación al bien común  Igualdad de género</p>
Actividades de CCSS	<p><b>Actividad 2:</b> Analizamos fuentes sobre el legado cultural del Perú antiguo.</p> <p><b>Actividad 5:</b> Explicamos la continuidad del legado cultural del Perú antiguo</p>
Cantidad de fuentes	8
<b>Tema Central: Legado Cultural del Perú Antiguo</b>	
E4_A2_FA	Los caralinos acondicionaron las tierras de cultivo mediante diferentes técnicas.
E4_A2_FB	Explicación teórica sobre el ayni y la minka.

E4_A2_FC	Para domesticar un ambiente tan difícil como el Altiplano, los tiahuanaco adaptaron y mejoraron los cultivos y las tecnologías agrícolas anteriores, logrando con ello aumentar considerablemente la producción.			
E4_A5_FA	Andenes: el legado cultural prehispánico que alimenta a los peruanos del siglo XXI			
E4_A5_FB	Con el “ayni” y la “minka” familias rurales le hacen frente a la pobreza			
E4_A5_FC	El Antiguo Perú frente al Bicentenario			
Temas específicos				
Tema específico 1: Tierras de cultivo	E4_A2_FA	E4_A2_FC	E4_A5_FA	E4_A5_FC
Tema específico 2: Ayni y Minka	E4_A2_FB		E4_A5_FB	



Categoría	Subcategoría	E1_A5_FA	E1_A5_FB	E1_A5_FC	E1_A5_FD	E1_A5_FE	E1_A10_FA	E1_A10_FB	E4_A2_FA	E4_A2_FB	E4_A2_FC	E4_A5_FA	E4_A5_FB	E4_A5_FC	E4_A5_FD	E4_A5_FE
Presentación de la fuente	Autor	Adaptado de Grondona, M.	Adaptado de Alvarado, A.	Adaptado de Wester, C.	Adaptado de Espinoza, W.	Adaptado de Espinoza, W.	Extraído de Texto Escolar de Historia, Geografía y Economía 1	Extraído de Texto Escolar de Historia, Geografía y Economía 1	Extraído de Shady, R.	Extraído de Altamirano, A. & Bueno, A.	Santillana	Adaptado de El Peruano	Adaptado de FONCODES	Extraído de Alva, W.	Perú Educa	Perú Educa
	Año de Producción	2000	2016	2015	2019	2019	No aplica	No aplica	2014	2011	2015	2020	2020	2020	2021	2021
	Título de la fuente	Historia de la Democracia	La imagen de la mujer de élite en la costa norte del Perú a través de las crónicas de Indias	Chorrancap, historia, género y ancestralidad en la cultura Lambayeque	Etnias del Imperio de los Incas	Etnias del Imperio de los Incas	No aplica	No aplica	La Ciudad Sagrada de la Civilización Caral Modelo Sostenible: Gestión Ambiental y del Riesgo de Desastres	El ayni y la minka: dos formas colectivas de trabajo de las sociedades pre-Chavin	Texto escolar Historia Geografía y Economía 1	Andenes: el legado cultural prehispánico que alimenta a los peruanos del siglo XXI	Con el "ayni" y la "minka" familias rurales le hacen frente a la pobreza Unidad de Comunicación	25 ensayos desde la pandemia para imaginar el Perú Bicentenario.	Trabajo agrícola	OIT Motion 2
Selección adecuada de la fuente	Claridad del mensaje para los estudiantes	Mensaje claro, la fuente es corta y concisa. Utiliza un vocabulario familiar para los estudiantes.	Fuente corta y concisa, sin embargo, utiliza algunas palabras que el estudiante podría no entender por completo (ej. "parafernalia").	Mensaje claro, las fuentes son cortas y concisas. Utilizan un vocabulario familiar para los estudiantes.	Fuente corta y concisa, sin embargo, utiliza algunas palabras que el estudiante podría no entender por completo (ej. "soberano").	Mensaje claro, la fuente es corta y concisa. Utiliza un vocabulario familiar para los estudiantes.	Mensaje claro, fuente un poco más larga, pero también concisa. Utiliza vocabulario familiar para los estudiantes.	Mensaje claro, fuente un poco más larga, pero también concisa. Utiliza vocabulario familiar para los estudiantes.	Mensaje claro, fuente un poco más larga, pero también concisa. Utiliza vocabulario familiar para los estudiantes.	Mensaje claro, fuente un poco más larga, pero también concisa. Utiliza vocabulario familiar para los estudiantes.	Mensaje claro, fuente un poco más larga, pero también concisa. Utiliza vocabulario familiar para los estudiantes.	Mensaje claro, la fuente es corta y concisa. Utiliza un vocabulario familiar para los estudiantes.	Mensaje claro, la fuente es corta y concisa. Utiliza un vocabulario familiar para los estudiantes.	Fuente un poco más larga pero concisa, sin embargo, utiliza algunas palabras que el estudiante podría no entender por completo (ej. "primigenio").	Mensaje claro, la fuente es corta y concisa. Utiliza un vocabulario familiar para los estudiantes.	Mensaje claro, la fuente es corta y concisa. Utiliza un vocabulario familiar para los estudiantes.
	Pertinencia con el tema	Es pertinente con el tema debido a que trata la democracia ateniense y el tema de la actividad es la participación democrática en la sociedad antigua	No son pertinentes con el tema de la participación ciudadana en la antigüedad, porque solo muestran la participación de las mujeres como líderes, mas no de la sociedad en un ámbito democrático.		Ambas fuentes son pertinentes con el tema porque tratan la democracia ateniense y romana, las cuales son la base de la democracia actual, especialmente la primera.	La fuente es pertinente con el tema porque trata sobre la tecnología usada por los caralinos para el uso de tierras agrícolas, lo que constituye parte del legado cultural del Perú.	La fuente es pertinente con el tema porque trata sobre el ayni y la minka, lo que constituye parte del legado cultural del Perú y se utiliza hasta la actualidad.	La fuente es pertinente con el tema porque habla sobre el legado cultural de Tiahuanaco, específicamente "La fundación de colonias y la red de intercambios", lo que es considerado dentro del legado cultural del Perú.	La fuente es pertinente para el tema porque los andenes son parte del legado cultural del Perú.	La fuente es pertinente con el tema porque trata sobre el ayni y la minka, lo que constituye parte del legado cultural del Perú y se utiliza hasta la actualidad.	La fuente es pertinente porque relaciona el legado cultural del Perú antiguo con la actualidad.	La fuente no es pertinente con el tema porque habla sobre el trabajo agrícola y el trabajo infantil, mas no tiene relación con el legado cultural del Perú.	La fuente no es pertinente con el tema porque habla sobre la deserción escolar y el trabajo infantil, mas no tiene relación con el legado cultural del Perú.			
	Variedad de tipos de fuentes	Solo utiliza fuentes escritas secundarias					Solo utiliza fuentes escritas primarias			Solo utiliza fuentes secundarias escritas			Utiliza fuentes secundarias escritas y audiovisuales			



Actividades propuestas con la fuente	Comprensión del contenido de la fuente	<p>1. Se plantean preguntas a través de un cuadro de doble entrada para comprender el contenido de la fuente A, tales como: ¿Quiénes eran considerados ciudadanos?, ¿Quiénes no eran considerados ciudadanos?, ¿Para quiénes estaba cerrada la democracia ateniense? y ¿Qué nos comunica la fuente sobre la democracia ateniense?</p> <p>2. Después se plantean preguntas para discutir en familia: ¿Por qué la democracia ateniense es considerada limitante? ¿Nuestra democracia actual puede ser considerada limitante?</p> <p>3. A continuación se plantea otro cuadro de doble entrada para las fuentes B, C, D y E, en el que se pregunta ¿Qué nos comunica la fuente sobre el rol que asumieron las mujeres de la costa norte del Antiguo Perú? y ¿Qué elementos tienen en común estas fuentes?</p> <p>4. Organizador de la información: diferencias entre mujeres atenienses y mujeres gobernantes del Antiguo Perú</p> <p>5. Cuadro de doble entrada respondiendo la pregunta ¿Cómo ha cambiado su participación democrática? desde la perspectiva de diferentes actores sociales</p> <p>6. Redacción de una opinión argumentada sobre los cambios ocurridos en la participación democrática de los actores sociales desde la Grecia clásica hasta la actualidad.</p>	<p>1. A partir de lo leído en las fuentes, redactan un párrafo que responda a las siguientes preguntas: ¿Por qué se podría afirmar que la libertad y participación del pueblo son elementos importantes en la democracia de las sociedades en la antigüedad? y ¿Cómo se evidencia la continuidad de estos dos elementos en la democracia actual?</p> <p>2. Elaborar un texto argumentativo que responda a la pregunta: ¿Qué elementos de la participación democrática de las sociedades en la antigüedad se pueden considerar como base de la democracia actual?</p>	<p>1. Cuadro de doble entrada con preguntas como: ¿De qué trata la fuente? Y ¿Qué nos comunica la fuente sobre el legado cultural del Perú antiguo?</p> <p>2. Cuadro de doble entrada redactando semejanzas y diferencias entre lo planteado por las fuentes.</p> <p>3. Preguntas para discutir en familia: ¿Cuáles son los legados culturales que nos han dejado los antiguos peruanos? ¿Habrá otros legados y saberes? ¿Algunos de los legados culturales del Perú Antiguo continuarán en la actualidad?</p> <p>4. Elaborar un argumento a partir de la pregunta: ¿Cuál es el legado cultural del Perú Antiguo y su continuidad en la actualidad?</p>	<p>1. Se plantean las siguientes preguntas a partir de la fuente A y B: ¿En qué regiones aún se hace uso de las andenerías?, ¿Qué ha permitido el uso de los andenes? y ¿Por qué el proyecto Haku Wiñay utiliza el ayini y la minka en la actualidad?</p> <p>2. Se plantean las siguientes preguntas a partir de la fuente C: ¿Cuál crees que es la motivación que tiene el autor al resaltar el conocimiento y trascendencia de nuestro pasado para la construcción del país que anhelamos?, ¿Qué aspectos señalados en el texto consideras que pueden contribuir a nuestra comunidad, región y al país que anhelamos?</p> <p>3. Redacta un argumento a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuál es el legado cultural del Perú Antiguo y su continuidad hasta la actualidad?</p>	No se plantea actividad
	Contextualización de la fuente	Las actividades (1 y 3) preguntan el tipo de fuente, autor y año.	No se contextualiza la fuente	La actividad (1) preguntan el tipo de fuente, autor y año.	No se contextualiza la fuente	
	Comparación del contenido de diversas fuentes	La fuente A es trabajada a parte, mientras que las fuentes B, C, D y E sí se trabajan juntas y se comparan en un cuadro de doble entrada (3).	No se comparan los contenidos de ambas fuentes	Se comparan semejanzas y diferencias entre las tres fuentes propuestas (2).	No se comparan estrictamente, solo mediante el argumento de la actividad (3).	
	Diversidad de perspectivas expresadas en las fuentes	La actividad del organizador de la información (4) compara las diferentes perspectivas que hay entre la fuente A y el resto de las fuentes, para poder observar las diferencias en las perspectivas expresadas en las fuentes.				