



Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas

Pedagogías críticas latinoamericanas



Tunja - Boyacá

2020

Del 6 al 9 de octubre

Experiencias de maestras y maestros



Uptc
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS
RESOLUCIÓN 2810 DE 2013 MEN / 9 AÑOS

FACULTAD
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación

Maestría en
Gestión
Educativa

LA UNIVERSIDAD
QUE QUEREMOS

**ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO
HISTÓRICO EN EL CURSO DE CIENCIAS SOCIALES EN EL NIVEL
SECUNDARIA**

Autores:

Acevedo García, Alejandra

Sánchez Huarcaya, Alex

Pontificia Universidad Católica del Perú

Correo electrónico: jose.villabona@uptc.edu.co

Eje temático: Memoria y Enseñanza de la Historia

Resumen: El presente estudio bibliográfico tiene como tema principal es el Pensamiento Histórico. Por ello, su objetivo es analizar el desarrollo del Pensamiento Histórico en el curso de Ciencias Sociales en el nivel secundaria. Para realizar este estudio documental, se plantearon tres matrices bibliográficas, de tipo inicial, de sistematización y bibliográficas, mediante cuales se recogió y organizó la información de 23 fuentes. De ellas, tres fueron primarias (libros), con fechas de publicación entre 2004 y 2008; doce artículos académicos publicados en revistas indizadas entre 1996 y 2018; seis fueron documentos institucionales de diversos países (Canadá, el Reino Unido y Estados Unidos) de un rango temporal entre 2005 y 2020; una fue una tesis de segunda especialidad publicada en 2018; y, finalmente, uno es un artículo de noticia publicado en 2019. El documento presentado tiene tres apartados: orientaciones para la enseñanza del pensamiento histórico, los elementos del pensamiento histórico, y, finalmente, la enseñanza del pensamiento histórico en la escuela. Este estudio

bibliográfico se realizó con la intención de reconocer la importancia del Pensamiento Histórico en el desarrollo del curso, para así, dejar de lado y aportar al cuestionamiento de la enseñanza tradicional del curso de historia en las escuelas, la cual conlleva la memorización de fechas, personajes, hechos, etc. y que tiene como finalidad únicamente el desarrollo de la identidad nacional en los estudiantes.

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

Introducción

El pensamiento histórico se desarrolla en los estudiantes del nivel secundaria en diferentes países del mundo, y esto contribuye en la construcción de una ciudadanía democrática (Lévesque (2008). Ante la importancia de este tipo de pensamiento, se planteó el presente estudio bibliográfico, el cual tiene como pregunta de investigación ¿Cómo se trabaja el Pensamiento Histórico en el curso de ciencias sociales en el nivel secundaria, a partir de un estudio bibliográfico? Por ello, su objetivo principal es analizar cómo se desarrolla el pensamiento histórico en el curso de ciencias sociales en el nivel secundaria, a partir de un estudio bibliográfico.

Entendemos por pensamiento histórico al conjunto de capacidades que permite a las personas interpretar fuentes del pasado, crear narrativas históricas, y representar el pasado utilizando contenidos de primer y segundo orden (Seixas y Morton, 2012; Sáiz y Fuster, 2015). Es entorno a ello que Pagès (2008) plantea la importancia del desarrollo del mismo para el logro de una ciudadanía activa y democrática en todos los estudiantes del nivel secundaria de cualquier institución educativa, mediante el tratamiento de sus cuatro elementos claves, los cuales son la conciencia histórico – temporal, la empatía histórica, la representación de la historia, y la interpretación histórica (Santisteban et al., 2010). Para ello, primero se identificaron los principales aportes teóricos propuestos, sobre todo,

desde Canadá, el Reino Unido y Estados Unidos, desde la revisión de documentos institucionales de sus ministerios o departamentos del sector educación.

Finalmente, es importante explicar las tres conclusiones principales extraídas a través de la investigación realizada. En primer lugar, la experiencia de análisis de documentos de organizaciones estatales educativas hace dar cuenta de la relevancia y globalización de la enseñanza y desarrollo del pensamiento histórico, principalmente en países norteamericanos y europeos. En segundo lugar, para que se desarrolle el pensamiento histórico de una manera integral, es necesaria la interrelación entre sus cuatro elementos centrales. Y, en tercer lugar, existe una gran importancia que recae en el desarrollo del pensamiento histórico durante la etapa escolar de nivel secundaria para así, construir una sociedad democrática donde la ciudadanía activa tome un rol principal. Finalmente, planteamos algunos cuestionamientos a la enseñanza tradicional de la historia, la cual impera en las escuelas y no permite el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes.

Metodología

El estudio bibliográfico se realizó mediante la investigación y revisión de diferentes fuentes bibliográficas. Para ello, se revisó un total de 23 fuentes, mediante las cuales se identificó, evaluó y sintetizó el contenido de los documentos revisados (Villanueva et al., 2020). De ellos, tres fueron primarias (libros), con fechas de publicación entre 2004 y 2008; doce artículos académicos publicados en revistas indizadas entre 1996 y 2018; seis fueron documentos institucionales de diversos países (Canadá, el Reino Unido y Estados Unidos) de un rango temporal entre 2005 y 2020; una fue una tesis de segunda especialidad publicada en 2018; y, finalmente, uno es un artículo de noticia publicado en 2019. En la siguiente tabla se pueden observar los documentos examinados, junto con el autor y año de publicación.

Tabla 1. Fuentes revisadas.

Documento	Autor	Año
Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation?	Barton, K. & Levstik, L.	2003
Teaching History for the Common Good	Barton, K. & Levstik, L.	2004
History-Social Science Framework for California Public Schools, Kindergarten Through Grade Twelve	California Department of Education	2017
Estado del Arte. Guía académica para elaborar el trabajo de investigación.	FAE – PUCP	2020
Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI.	Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S.	2014
Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children's Understanding of 'Because' and the Status of Explanation in History.	Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R.	1996
Thinking Historically: Educating Students for the Twenty – first Century.	Lévesque, S.	2008
Historical Thinking: Definitions and Educational Applications en S. Metzger & L. Mc Arthur Harris (Ed.),	Lévesque, S. & Clark, P.	2018
Currículo Nacional de la Educación Básica	Ministerio de Educación del Perú	2016
Program of Study 20-1: social studies kindergarten to grade 12.	Ministry of Education of Alberta	2005

The Ontario Curriculum: Social Studies, Grade 1-6; History & Geography, 7 & 8.	Ministry of Education of Ontario	2018
New York State K-12 Social Studies Framework.	New York State Education Department	2014
La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado.	Pagès, J.	2007
Un retrato de la enseñanza de la historia hoy.	Pagès, J.	2018
Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato.	Plá, S.	2005
Estrategias didácticas para mejorar la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas en los estudiantes del 4º grado de secundaria de la I.E 3014 - Leoncio Prado	Portillo, N.	2018
Polémica en Chile por la eliminación de la obligatoriedad del curso de Historia para alumnos de secundaria.	RPP	2019
Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico. Las PAU de Historia de España.	Sáiz, J. & Fuster, C.	2014
Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de Educación Secundaria.	Sáiz, J. & López, R.	2015
La Formación de competencias de pensamiento histórico.	Santisteban, A.	2010

Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico	Santisteban, A.; González, N.; Pagès, J.	2010
Estudio documental: importancia de la educación ambiental en la educación básica.	Villanueva, H., Medina, O. & Sánchez, A.	2020
Historical Thinking and Other Unnatural Acts.	Wineburg, S.	1999

Fuente: Elaboración propia.

Se realizaron tres matrices para la organización de la información. La primera fue la matriz inicial, en la que se especificó el título, el tema de estudio, el problema, y el eje de investigación. La segunda fue la matriz bibliográfica, en la que las fuentes se organizaron por datos bibliográficos, palabras claves, tipo de fuente, fuente de información, y citas textuales relevantes. Finalmente, la tercera matriz fue de sistematización, donde las citas textuales se clasificaron por subtítulos y subtemas.

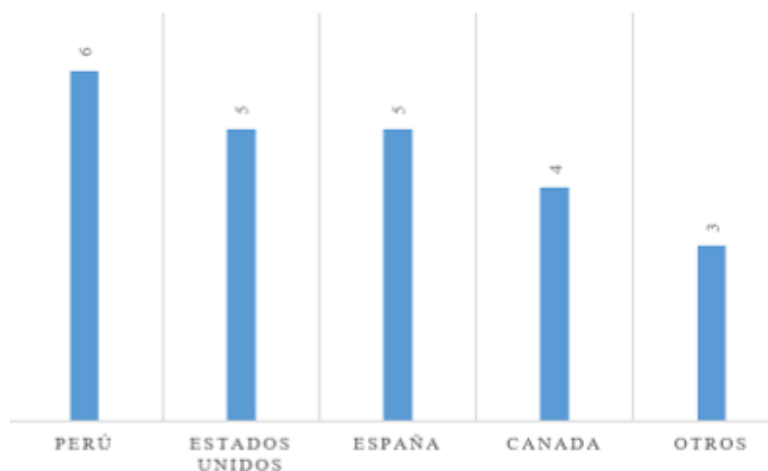
Desarrollo

El actual apartado presenta cuatro secciones en las que muestra, en primer lugar, una breve introducción sobre las fuentes seleccionadas; en segundo lugar, orientaciones para la enseñanza del pensamiento histórico; en tercer lugar, los elementos del pensamiento histórico; y, finalmente, la enseñanza del pensamiento histórico en la escuela.

1. Sobre las fuentes seleccionadas

De las 23 fuentes seleccionadas, como se puede observar en la figura 1, cinco fueron de Estados Unidos, cinco de Perú y cinco de España. Por otro lado, cuatro fueron de Canadá, y tres de otros países.

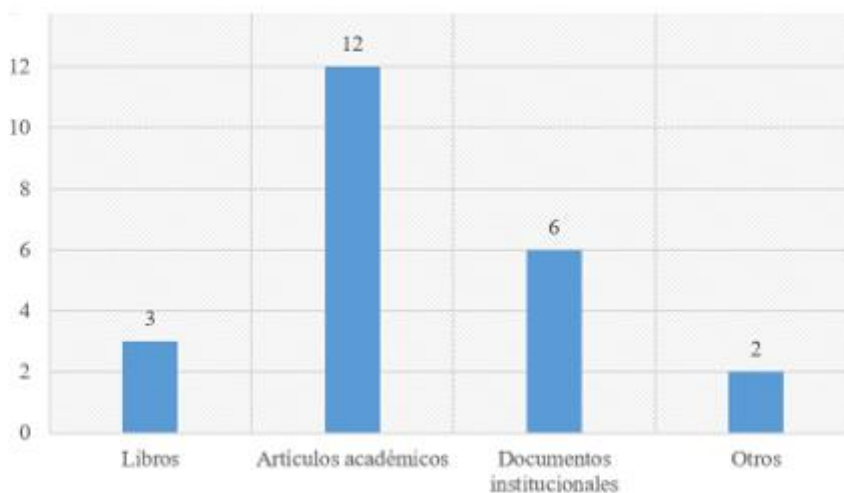
Figura 1. Cantidad de fuentes por países.



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los tipos de fuentes que se consultaron, como se puede observar en la figura 2, la mayoría fueron artículos académicos (doce), seis fueron documentos institucionales, tres fueron libros, y dos fueron de otro tipo.

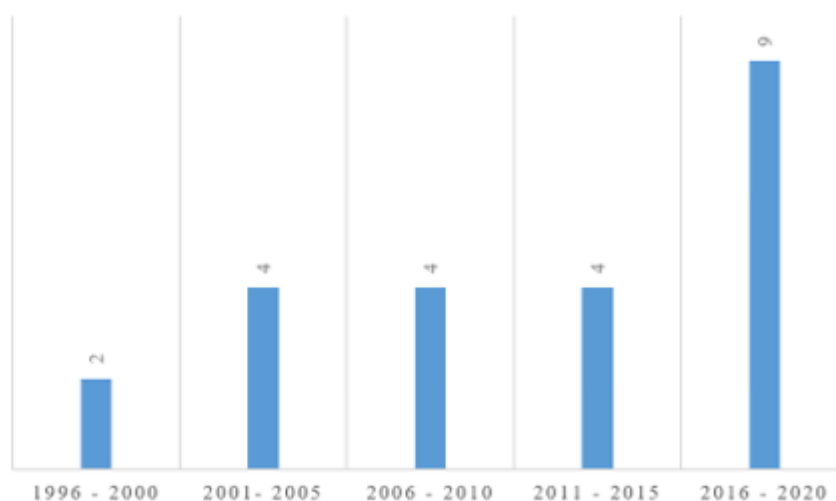
Figura 2. Tipos de fuente



Fuente: Elaboración propia.

A continuación presentamos las fuentes según el año de publicación. Para facilitar su lectura se han agrupado por rangos de año.

Figura 3. Año de publicación de fuentes



Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se puede evidenciar que las fuentes utilizadas son, en su mayoría, artículos académicos, publicaciones realizadas en Perú y Estados Unidos, especialmente entre los años 2016 y 2020.

2. Orientaciones para la enseñanza del Pensamiento Histórico

Los tres países con principales aportes para el desarrollo del Pensamiento Histórico son, Reino Unido, Canadá y Estados Unidos, aunque también Alemania en una menor cantidad. En estos cuatro países, el tema se ha investigado de manera relevante especialmente desde los últimos años del siglo XX, específicamente de 1970. Como menciona Lévesque (2008), esto sucedió debido a que se realizó un cambio de paradigma, donde la educación dejó de ser una recopilación memorística de datos, y se buscó un nuevo enfoque para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En la obra de Seixas, el autor señala seis elementos principales para el desarrollo del pensamiento histórico, los cuales son el significado histórico, la evidencia, cambio y continuidad, causas y consecuencia, la toma de perspectiva, y la

dimensión ética. Este documento influyó mucho en la manera de trabajar el currículo en las diferentes provincias del país, y, como menciona Pagès (2007, p. 210),

(...) cada vez es mayor el número de voces que apuestan por un cambio de enfoque de la enseñanza de la historia en la que se fomente, no sólo a través de las finalidades sino también de los contenidos, la función cívica y ciudadana de estas enseñanzas (...).

El enfoque de pensamiento histórico se puede notar en los diferentes currículos de las diez provincias de Canadá; en algunos casos en la sección de History & Geography, y en otras de Social Studies. Para demostrar esta afirmación, se tomará el caso de dos provincias, Ontario y Alberta. En ambos casos es bastante explícita la necesidad de desarrollar el pensamiento histórico durante todos los años de escolaridad secundaria, es decir en los años de la adolescencia (Ministry of Education of Ontario, 2018; Ministry of Education of Alberta, 2005).

Por ello, se puede señalar que, aunque no exista el mismo currículo educativo en todo el país, en todas las provincias sí se trabaja el pensamiento histórico de manera consciente e integrada en el nivel secundaria, para poder desarrollar habilidades que sean de utilidad en sus vidas en el futuro.

En lo que respecta a los aportes del Reino Unido, en este país sí se tiene un solo currículo estructurado para lo que se refiere al área de Ciencias Sociales, así como un mayor impacto directamente en las escuelas. Asimismo, en el Reino Unido existe un gran interés por la investigación sobre este tema, por ello, Sáiz y López (2015) señalan que "el interés por renovar la enseñanza de la historia atendiendo a los conceptos de segundo orden en la argumentación de los alumnos comenzó en el Reino Unido".

Además, en el país se han desarrollado dos proyectos relevantes con respecto a este tema. En primer lugar, se encuentra el proyecto CHATA (Concepts of

Teaching and History Approaches), planteado por Lee y Ashby, y también el proyecto de Constructing History 11 – 19, de Cooper y Chapman. En ambos trabajos se integra el uso de fuentes, ejercicios de empatía, alfabetización histórica, entre otros, para de esta forma desarrollar las destrezas históricas. Por ejemplo, en lo que respecta al proyecto CHATA, Lee, Dickinson & Ashby (1996) señalan que su objetivo e importancia es

To increase understanding of the progression of children's second-order concepts of evidence and explanation in history (phase I), to develop characterizations of teaching approaches specific to history (phase II), and to explore relationships between teaching strategies and curriculum contexts on the one hand and children's understanding of second-order historical concepts on the other (phase III). Part of its potential importance to education is in extending knowledge and understanding of progression in history, grounding history teaching objectives in empirical evidence of how children's ideas develop between the ages of seven and fourteen (p. 6).¹

Por esta razón, se puede afirmar que el proyecto CHATA es el más importante en lo que respecta al tema del Pensamiento Histórico en todo el mundo. Si se

¹Incrementar la comprensión del progreso de los niños en los conceptos de segundo orden de evidencia y explicación histórica (fase I), para desarrollar caracterizaciones de los enfoques de enseñanza específicos para la historia (fase II), y para explorar relaciones entre estrategias de enseñanza y contextos curriculares en una mano, y la comprensión de los conceptos históricos de segundo orden por parte de los niños en la otra (fase III). Parte de su importancia potencial para la educación es ampliar el conocimiento y la comprensión de la progresión en la historia, basando los objetivos de la enseñanza de la historia en la evidencia empírica de cómo las ideas de los niños se desarrollan entre los siete y catorce años." (Traducción libre)

llegaran a cumplir las tres fases señaladas en la cita anterior, se lograría el objetivo del mismo, el cual es que los estudiantes desarrollen el Pensamiento Histórico en las aulas de clase. Sin embargo, el proyecto CHATA abarca también estudiantes del nivel primario, el cual sería una de sus principales limitaciones para este estudio documental.

Finalmente, en lo que se refiere a los aportes de Estados Unidos, se manifiesta la dicotomía clásica en lo que se refiere a la enseñanza de las Ciencias Sociales, la cuales se divide en un aprendizaje que mejore las habilidades de lectura y escritura, y, por otro lado, un aprendizaje que desarrolle la educación ciudadana. La segunda finalidad corresponde a la misma que se trata de desarrollar en los currículos educativos de Canadá, ya que se menciona una dimensión ética (Lévesque & Clark, 2018).

En Estados Unidos tampoco existe un currículo educativo para todo el país, sino que está dividido por estados. Al igual que se realizó con Canadá, se tomará el ejemplo de dos estados para demostrar el interés por desarrollar el Pensamiento Histórico, en este caso de California y New York, "New York State K-12 Social Studies Framework" del Departamento de Educación del Estado de Nueva York (2014); "History-Social Science Framework for California Public Schools, Kindergarten Through Grade Twelve", del Departamento de Educación de California, 2017).

De esta manera, se puede afirmar que en los tres países mencionados se toma un gran interés por desarrollar el pensamiento histórico, aunque no exista en todos ellos una uniformidad de currículos educativos. Por ello, es importante recalcar que los tres países son protagonistas y pioneros en lo que se refiere a la investigación del Pensamiento Histórico en estudiantes del curso de Ciencias Sociales del nivel secundaria.

3. Elementos del Pensamiento Histórico

En este apartado se explicará de manera breve la conceptualización, los elementos clave del pensamiento histórico, y su finalidad; para lo cual, se expondrán diversas perspectivas de diferentes autores remarcados por su investigación en el tema, por ejemplo, Wineburg (1999).

Ante esto, Pagès (2018), indica que, a lo largo de la vida de los estudiantes, ellos tienen que desarrollar ciertas “competencias intelectuales, copiadas del trabajo histórico, y por las que el alumnado podrá construir, como este último, sus saberes históricos de manera más autónoma y no solamente “consumir” relatos históricos ya contruidos y ofrecidos por el profesor”. Sin embargo, la definición más apropiada que se ha logrado conseguir para el propósito de este estudio, es la de

Un instrumento intelectual de alto nivel pudiendo permitir al futuro adulto encontrarse mejor en la constante decodificación de las noticias y las cuestiones sociales, económicas y políticas del presente y actuar así de manera más lúcida como ciudadano en la sociedad democrática a la que pertenece (Pagès, 2018, p. 7).

Cabe resaltar, que el pensamiento histórico, según Santisteban et al. (2010), tiene cuatro elementos integrados principales, los cuales son la conciencia histórico – temporal, la representación de la historia a través de la narración y la explicación histórica, la empatía histórica y las competencias para contextualizar, y finalmente la interpretación de la histórica a partir de las fuentes.

Finalmente, es necesario explicar la finalidad del pensamiento histórico en el curso de ciencias sociales del nivel secundaria, es decir, plantearnos la pregunta: ¿para qué sirve? Una vez más, esta cuestión difiere entre los diferentes autores que la proponen. En primer lugar, se encuentran ciertos autores, que encuentran como finalidad la educación histórica, es decir, la comprensión de la historia.

Entre ellos se encuentran Prats, Molina, Smith, Vázquez, Enríquez, etc. e instituciones como la Universidad de Murcia. En cambio, Santisteban, Pagès, Barton, Levstik y otros autores, defienden otra teoría, la cual se revisará con detenimiento a continuación.

Como menciona Santisteban (citado en Portillo, 2018), la principal finalidad del pensamiento histórico es la formación de una ciudadanía democrática, además del “uso de la historia para interpretar el mundo actual desde el pasado, así también, para gestionar una forma de mejora en el porvenir de la sociedad” (p. 16). Asimismo, Prost (citado en Pagès, 2018), señala tres grandes objetivos, los cuales son que,

- ha de permitir a los alumnos comprender el mundo social y político en el que viven (...)
- ha de facilitar que el alumnado forme su temporalidad a través del análisis de la evolución de las concepciones de temporalidad (...)
- ha de ayudar al alumnado a distinguir que no todos los enunciados que se manejan en el mundo social y político son aceptables. (pp. 6 – 7).

Además, Pagès (2007) sigue la misma línea de los autores mencionados, ya que indica que el pensamiento histórico tiene una función cívica y ciudadana. Finalmente, Santisteban (2010) señala que la finalidad del pensamiento histórico es

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 (p. 35).

Por ello, se puede afirmar que, más que una función mecánica relacionada a la alfabetización, el pensamiento histórico es importante porque tiene una finalidad vinculada a la construcción de una mejor sociedad a partir de la educación cívica y ciudadana.

4. La enseñanza del Pensamiento Histórico en la escuela

El Ministerio de Educación del Perú, tiene como documento institucional el Currículo Nacional de la Educación Básica, el cual plantea tres competencias claves para el desarrollo de las ciencias sociales, las cuales son construye interpretaciones históricas, gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, y finalmente, gestiona responsablemente los recursos económicos. Para este estudio, se tomará la primera, vinculada al desarrollo del pensamiento histórico. En esta competencia,

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 (p. 109).

En lo que se refiere al nivel secundaria, existen dos ciclos de estudios, VI y VII. En ambos, la competencia se desarrolla de manera distinta, como se puede observar a continuación.

Tabla 1. Competencia 17 en ciclo VI y VII.

Ciclo VI	Ciclo VII
Construye interpretaciones históricas sobre hechos o procesos del Perú y el mundo, en los que explica	Construye interpretaciones históricas sobre la base de los problemas históricos del Perú y el mundo en

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.

relación a los grandes cambios y permanencias a lo largo de la historia, empleando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos. Jerarquiza múltiples causas y consecuencias de los hechos o procesos históricos. Establece relaciones entre esos procesos históricos y situaciones o procesos actuales. Explica cómo las acciones humanas, individuales o grupales van configurando el pasado y el presente y pueden configurar el futuro. Explica la perspectiva de los protagonistas, relacionando sus acciones con sus motivaciones. Contrasta diversas interpretaciones del pasado, a partir de distintas fuentes evaluadas en su contexto y perspectiva. Reconoce la validez de las fuentes para comprender variados puntos de vista.

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

Aunque no se menciona explícitamente el término "pensamiento histórico", sí se pueden observar algunas de sus características, lo que se vincula como importante para el desarrollo de los estudiantes del Perú. Por ello, Lévesque (2008, p. 28), señala que este tipo de pensamiento "can make an important contribution to democratic citizenship"², lo que concuerda con el punto de vista de Barton & Levstik. Asimismo, Pagès (2018), menciona que contribuye al desarrollo de futuros ciudadanos y ciudadanas de una sociedad específica, que logren vivir en democracia. De esta manera, Pagès señala que les provee a los jóvenes ciertas capacidades, las cuales les permiten que

- a) Construyan una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico,
- b) Adquieran madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo,

- c) Relacionen el pasado, el presente y el futuro y construyan su conciencia histórica,
- d) Trabajen sobre problemas sociales y políticos, sobre temas y problemas contemporáneos,
- e) Aprendan a debatir, a construir sus propias opiniones, a criticar, a elegir, a analizar los hechos,
- f) Desarrollen un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía,
- g) Defiendan los principios de la justicia social y económica y rechacen la marginalización de las personas. (Pagès, 2007, p. 211).

Por ello, se puede observar una congruencia y necesidad entre lo que se plantea como importancia del desarrollo del pensamiento histórico, y el Currículo Nacional de la Educación Básica en el Perú.

Conclusiones

Se puede concluir que los tres países investigadores pioneros sobre el tema, que se mencionaron en el primer punto, son los más relevantes para el diseño de estrategias que involucren el desarrollo del pensamiento histórico. Asimismo, que se deben trabajar los cuatro elementos planteados por Santisteban et al. (2010) si se quiere un buen desarrollo. Finalmente, el desarrollo del pensamiento histórico les permitirá a los estudiantes convivir democráticamente en una sociedad como ciudadanos y ciudadanas de iguales deberes y derechos.

²"Puede hacer una contribución importante a la ciudadanía democrática". (Traducción libre).

Asimismo, para responder a la pregunta planteada en un primer momento, ¿Cómo se trabaja el Pensamiento Histórico en el curso de ciencias sociales en el nivel secundaria, a partir de un estudio bibliográfico?, se puede concluir que se trabaja a través de la integración de los cuatro elementos planteados por Santisteban et al. (2010), de modo que se logre la convivencia democrática, participativa y ciudadana.

Bibliografía

Barton, K. & Levstik, L. (2003). Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation? *Social Education* 67(6), 358-361. Recuperado de

<https://www.socialstudies.org/publications/socialeducation/october2003/why-dont-more-history-teachers-engage-students-in-interpretation>

Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*.

Recuperado de <https://epdf.pub/teaching-history-for-the-common-good.html>

California Department of Education. (2017). *History-Social Science Framework for California Public Schools, Kindergarten Through Grade Twelve*.

Recuperado de <https://www.cde.ca.gov/ci/hs/cf/documents/hssframeworkwhole.pdf>

FAE - PUCP (2020) Estado del Arte. Guía académica para elaborar el trabajo de investigación. Lima, Perú: Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento* 6(11), 5-27. doi: 10.5965/2175180306112014005
- Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (1996). Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children's Understanding of 'Because' and the Status of Explanation in History. *Teaching History*, (82), 6-11. Recuperado de www.jstor.org/stable/43260097
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty – first Century*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=VCad8i4Q0R8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Lévesque, S. & Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications en S. Metzger & L. Mc Arthur Harris (Ed.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, (pp. 119-148). Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=LI9NDwAAQBAJ&pg=PA119&lpg=PA119&dq=%E2%80%9CHistorical+Thinking:+Definitions+and+Educational+Applications%E2%80%9D&source=bl&ots=eauW7QfyP9&sig=ACfU3U0cMr6y7rp5KLR0KZeVuKaD8WG_GA&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjRt-Tzt7fpAhXZHrkGHVIMBCsQ6AEwBXoECAsQAQ#v=onepage&q&f=false
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministry of Education of Alberta. (2005). *Program of Study 20-1: social studies kindergarten to grade 12*. Recuperado de

<https://education.alberta.ca/media/160210/program-of-study-grade-11.pdf>

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

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

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

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

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

Portillo, N. (2018). *Estrategias didácticas para mejorar la capacidad interpretativa críticamente fuentes diversas en los estudiantes del 4º grado de secundaria de la I.E 3014 - Leoncio Prado*. (Tesis de segunda especialidad)

Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15217/Portillo_Salas_Estrategias_did%
c3%a1cticas_mejorar1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15217/Portillo_Salas_Estrategias_did%c3%a1cticas_mejorar1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

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

Sáiz, J. & Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico. Las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela* 84, 47-57. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59755/R84-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

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

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

Santisteban, A.; González, N.; Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico, en Ávila, R.M., P. Rivero, P.L. Domínguez (coords.). Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Fernando el Católico- Diputación de Zaragoza/ AUPDCS. Recuperado de

<https://pdfs.semanticscholar.org/3abe/1e7992ac6dd237a76c7db5667292a1af66b8.pdf>

Villanueva, H., Medina, O. & Sánchez, A. (2020). Estudio documental: importancia de la educación ambiental en la educación básica. *Revista Iberoamericana Ambiente & Sustentabilidad*, 3(1), 6-14. doi: <https://doi.org/10.46380/rias.v3i1.4>

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