

The logo for the journal 'Revista de Ciencias Sociales' (RCS) is displayed in a bold, black, sans-serif font. The letters 'R' and 'S' are significantly larger than the 'C', creating a stylized, graphic representation of the acronym.

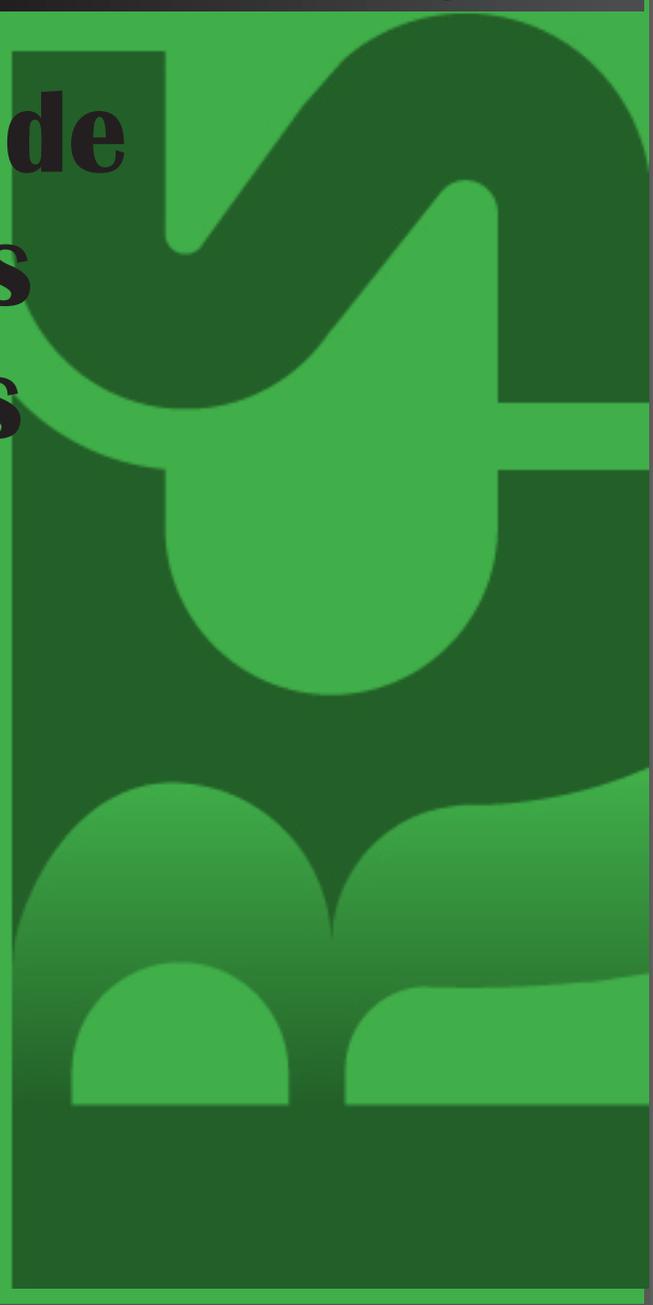
**Depósito legal ppi 201502ZU4662**

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa  
Depósito Legal: pp 197402ZU789  
ISSN: 1315-9518

Universidad del Zulia. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales  
Vol. XXVI. Número especial 2

Número especial 2020

# Revista de Ciencias Sociales

The right side of the cover features a large, abstract graphic design. It consists of several overlapping, rounded shapes in various shades of green, creating a sense of depth and movement. The shapes resemble stylized letters or organic forms, contributing to the journal's modern and academic aesthetic.

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa  
Depósito Legal: pp 197402ZU789  
ISSN: 1315-9518



Revista de Ciencias Sociales (RCS). FCES - LUZ  
Vol. XXVI, Número especial 2, 2020, 442-459  
• ISSN: 1315-9518 • ISSN-E: 2477-9431

Como citar APA: Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(Número especial 2), 442-459

# Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico\*

Álvarez Sepúlveda, Humberto Andrés\*

## Resumen

Uno de los desafíos más complejos en la enseñanza de la historia es transitar desde un paradigma tradicional a uno constructivista e innovador, que apueste por el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado. Lograr este propósito implica modificar sustancialmente las prácticas convencionales de los docentes en la enseñanza de la especialidad y también supone demostrar que la historia es socialmente útil para la vida cotidiana de los estudiantes. Para contribuir en esta línea, en primer lugar, se analiza, a través de una investigación documental exploratoria, la presencia de actividades utilizadas en la promoción del pensamiento histórico que aparecen en una muestra de 197 fuentes documentales de la Didáctica de la Historia publicadas en el periodo 2011-2019 y, en segundo lugar, se presenta una serie de propuestas didácticas que buscan aportar a la mejora de la enseñanza de la disciplina en el aula. Entre los resultados destaca la escasa presencia de técnicas y/o estrategias citadas en la literatura. Se concluye, que esta representa la razón fundamental por la que las propuestas sugeridas constituyen un importante aporte que permiten cubrir, en parte, dicho vacío, y ofrecer referentes metodológicos para aquellos docentes que deseen implementarlas en sus clases de historia.

**Palabras clave:** Magistrocentrismo; pensamiento histórico; laboratorio histórico; propuesta didáctica; innovación educativa.

\* Este trabajo se enmarca en el Proyecto FAD 13/2019: “El debate y el juego de roles como metodologías activas en la enseñanza de la Historia. Una experiencia en Educación Superior” adscrito a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Se agradece a la institución patrocinante por el apoyo otorgado.

\*\* Doctor en Sociedad y Cultura. Máster en Historia Contemporánea y Mundo Actual. Licenciado en Educación. Licenciado en Historia. Profesor en Historia y Geografía, Académico del Departamento de Didáctica, Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. E-mail: halvarez@ucsc.cl  ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

Recibido: 2020-03-22 • Aceptado: 2020-06-08

# *Teaching history in the 21st century: Proposals to promote historical thinking*

## **Abstract**

One of the most complex challenges in the teaching of history is to move from a traditional paradigm to a constructivist and innovative one, that bets on the development of historical thinking in students. Achieving this purpose involves substantially modifying the conventional practices of teachers in the teaching of the specialty, and it involves demonstrating that history is socially useful for the daily lives of students. In order to contribute in this line, first analyzes, through an exploratory documentary research, the presence of activities used in the promotion of historical thinking that appear in a sample of 197 documentary sources of the Didactics of History published in the period 2011-2019; secondly, it presents a series of didactic proposals that seek to contribute to the improvement of the teaching of discipline in the classroom. Among the results, the scarce presence of techniques and/or strategies mentioned in the literature stands out. It is concluded that this represents the fundamental reason why the suggested proposals constitute an important contribution that allows us to partly cover this void, and to offer methodological references for those teachers who wish to implement them in their history lessons.

**Keywords:** Teacher-centered instruction; historical thinking; historical laboratory; didactic proposal; educational innovation.

## **Introducción**

A lo largo del proceso educativo, la historia enseñada ha estado tradicionalmente fundada en el magistrocentrismo, donde la retención y repetición de información se presenta como un rasgo normalizado en la cultura escolar y académica. En este modelo, los alumnos y alumnas deben memorizar los contenidos impartidos por el docente, quien es el encargado de trazar los aprendizajes y saberes provistos, esencialmente, por el libro de texto (Prats, 2011; Herrera y Gil, 2015; Hernández, 2019; Álvarez, 2020a).

La persistencia de dicho paradigma en la enseñanza de la historia ha contribuido de manera negativa en la percepción del alumnado sobre esta asignatura, pues generalmente la concibe como una materia fácil, aburrida y poco útil, y que tan solo exige buena memoria (Barton, 2010; Barca, 2011; Gómez y Miralles, 2015). Cabe destacar, que también la piensa como una interpretación subjetiva e ideológica que le intenta transmitir el profesorado de la

materia, o bien la suele identificar como un conocimiento solamente útil para demostrar “sabiduría” en círculos sociales y concursos televisivos (Prats, 2017).

Esta situación, siguiendo a Gómez, Rodríguez y Mirete (2018), ocurre principalmente porque los docentes no tienden a utilizar estrategias o actividades didácticas innovadoras, que ayuden a los y las estudiantes a comprender la estructura epistemológica y los rasgos propios de la disciplina histórica en los contenidos enseñados. Por tal motivo, el alumnado no reconoce la historia como una ciencia social, sino como un saber irrelevante que únicamente consiste en memorizar efemérides, personajes y lugares, para rendir exámenes estandarizados.

Para contrarrestar este problema, resulta fundamental incorporar propuestas didácticas más lúdicas y constructivistas que posibiliten el desarrollo de aprendizajes significativos como la capacidad crítica (Madariaga y Schaffernicht, 2013; Cortes, Daza y Castañeda, 2019), la comunicación oral, el pensamiento

temporal y espacial, así como la destreza cognitiva para analizar e interpretar fuentes históricas (López, et al., 2017; Sánchez y Colomer, 2018; Meneses, González-Monfort y Santisteban, 2019).

A pesar de ello, una parte importante de los profesores siguen apegándose al modelo tradicional de forma más o menos homogénea. Según Lévesque y Zanazanian (2015), la mayor parte de los docentes acuden a sus aulas sin resignificar los aprendizajes mediante un proceso reflexivo que considere al pensamiento histórico como la nueva gran finalidad de la renovación didáctica de la disciplina.

Por todo lo antes expuesto, el objetivo de este artículo, en primer lugar, consiste en analizar la presencia de técnicas y/o estrategias utilizadas en la promoción del pensamiento histórico, que aparecen en la bibliografía especializada del último decenio; en segundo lugar, a partir del resultado obtenido en dicho análisis y especialmente desde la reflexión sobre la propia práctica docente, busca desarrollar una serie de propuestas didácticas para incentivar el fomento de competencias históricas en los educandos. Esto surge de la necesidad de combatir la extendida percepción negativa que tiene el alumnado sobre la disciplina, así como también del anhelo de demostrar que el estudio de la historia es muy eficaz y relevante para comprender el mundo actual y lograr la construcción de una ciudadanía democrática que permita gestionar de mejor manera el cambio (Armas, et al., 2019; Heuer, 2020; Álvarez, 2020b).

## **1. El pensamiento histórico como finalidad de una didáctica renovada**

En la actualidad, como sostienen Sáiz, Gómez y López (2018), la enseñanza de la historia tiene la urgente necesidad de transitar desde un paradigma tradicional a un modelo constructivista donde el profesor asuma el rol de guía o mediador de un aprendizaje significativo para sus alumnos. El objetivo de este proceso de transición es que los y las estudiantes puedan valorar la utilidad de la

historia en la vida cotidiana y comprender sus fundamentos epistémicos como ciencia social, evitando, de este modo, la adopción de visiones erróneas o sesgadas que puedan dificultar la enseñanza de la asignatura.

En este contexto, la planificación basada en el enfoque por competencias ha emergido como una propuesta que busca potenciar las habilidades, conocimientos y actitudes del estudiante, con el fin de forjar su protagonismo en su propio proceso de aprendizaje (Gómez, Miralles y Chapman, 2017; Cejas, et al., 2019). Por tal razón, es importante especificar claramente los resultados de aprendizajes en la planificación de la asignatura de historia y sobre todo en el proceso de enseñabilidad de la misma, lo que necesariamente implicará una mayor reflexión sobre la práctica docente y, en muchos casos, también requerirá cambios radicales en el uso de ciertas metodologías tradicionales (Santisteban, 2010; Andelique, 2011; Domínguez, 2015; Domínguez y López, 2017).

Para lograr dicho cometido, la planificación de la asignatura debe poner énfasis en el pensamiento histórico y no en la simple acumulación de información sobre los grandes acontecimientos que influyeron en Occidente o en los personajes más destacados de las historias nacionales (Colomer, Sáiz y Valls, 2018; Llonch-Molina y Parisi-Moreno, 2018; Ezequiel-Aguirre, Porta-Vázquez y Bazan, 2019).

De acuerdo con Seixas y Morton (2013), el pensamiento histórico es el proceso creativo que utilizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar sus propias narrativas históricas. Desde la perspectiva docente, esto implica desarrollar aprendizajes que van más allá de conocimientos declarativos de primer orden (el qué, dónde, cuándo o quién, ha llevado a cabo las distintas acciones bajo un relato secuencial), puesto que su enfoque está dirigido a privilegiar procedimientos y aprendizajes de segundo orden, con el objetivo de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, que le permita abordar el estudio de la historia como un conocimiento problematizador del pasado

a partir de su nexa con el presente y futuro (Levstik y Barton, 2011; Boutonnet, 2013; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Miralles y Monteagudo, 2019).

Dentro de los lineamientos necesarios para desarrollar el pensamiento histórico, destaca la simulación del trabajo del historiador en la clase, porque permite articular e interrelacionar los seis conceptos

fundamentales de dicho metaconcepto; a saber, estos son: Fuentes históricas, tiempo histórico, relevancia histórica, causas y consecuencias, empatía histórica y dimensión ética (VanSledright, 2014; Sanz, Molero y Rodríguez, 2017; Gómez, Ortuño y Miralles, 2018). En el cuadro 1 se presentan los conceptos citados con una breve definición y las competencias cognitivas que movilizan.

**Cuadro 1**  
**Conceptos o aprendizajes de segundo orden del pensamiento histórico**

Concepto	Definición	Competencia cognitiva
Fuentes históricas	Leer e interrogar las fuentes para transitar desde un análisis descriptivo a uno heurístico y contextualizado de las mismas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leer y decodificar textos, imágenes, gráficos y recursos audiovisuales.</li> <li>✓ Obtener información explícita e implícita por inferencia.</li> <li>✓ Analizar y contrastar críticamente las fuentes para interpretar y evaluar la información en su contexto.</li> <li>✓ Asumir la existencia de distintas interpretaciones historiográficas como rasgo distintivo del conocimiento histórico.</li> </ul>
Tiempo histórico	Comprender conceptos y convenciones temporales y cronológicas para evaluar los hechos históricos en las dimensiones pasado, presente y futuro de las diferentes sociedades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comprender y utilizar convenciones temporales como década, siglo, milenio, antes y después de Cristo, generación, entre otras.</li> <li>✓ Aplicar de forma flexible y creativa las variables del tiempo histórico, como sucesión, simultaneidad y duración.</li> <li>✓ Identificar y comparar las fases del tiempo histórico, tales como períodos de auge y crisis, cambio y continuidad, entre otras.</li> </ul>
Relevancia histórica	Analizar la importancia de fenómenos del pasado en el presente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comparar pasado-presente y formular interrogantes sobre diversas problemáticas actuales.</li> <li>✓ Comprender la durabilidad, la perspectiva, la profundidad y el impacto de las consecuencias de fenómenos del pasado en el presente.</li> </ul>
Causas y consecuencias	Comprender las causas y consecuencias de los hechos históricos para crear explicaciones complejas y basadas en evidencias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar y clasificar las causas de los fenómenos de forma descriptiva y explicativa (contenido, función, duración, entre otras).</li> <li>✓ Analizar e interrelacionar causas-consecuencias.</li> <li>✓ Formular hipótesis y emitir razonamientos contrafácticos.</li> </ul>
Empatía histórica	Comprender la historicidad y lejanía del pasado para evitar el presentismo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Entender y explicar hechos sociales, políticos y económicos pasados de forma contextualizada y fundamentada.</li> </ul>
Dimensión ética	Permite emitir juicios éticos razonados sobre acciones humanas realizadas en el pasado y reconocer el contexto histórico en el que estas operaban.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Evaluar las implicaciones actuales de las injusticias del pasado.</li> <li>✓ Valorar responsabilidades de personajes o grupos que cometieron acciones controversiales o protagonizaron hechos históricos gloriosos.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia, 2020 basada en la propuesta de Sáiz y Domínguez (2017).

Para desarrollar estas competencias cognitivas en el aula, es imprescindible que el docente sea capaz de convertir una parte de las actividades didácticas en un proceso de aprendizaje por descubrimiento, en el que los estudiantes sean capaces de simular el trabajo del historiador dentro de un «laboratorio histórico», donde se lleven a cabo una serie de procedimientos heurísticos y hermenéuticos basados en el análisis de fuentes primarias y secundarias (Prats, 2011; Gómez, et al., 2017; González-Valencia, Santisteban-Fernández y Pagès-Blanch, 2020).

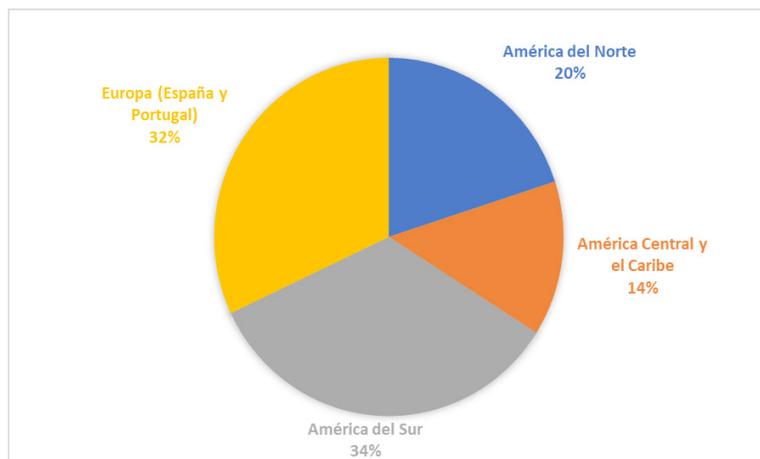
La implementación de un «laboratorio histórico», implica considerar la especificidad metodológica de la historia, pues el alumnado se verá enfrentado al gran desafío de comprender como se construye esta disciplina. Para ello, es recomendable que el profesorado diseñe y ponga en marcha una serie de actividades donde el estudiante, atendiendo a su nivel escolar y aprendizajes previos, tenga que formular hipótesis, analizar fuentes, examinar las causas y consecuencias de los

hechos, así como construir una explicación histórica fundamentada.

## 2. Metodología

Es una investigación documental exploratoria (Parraguez, et al., 2017), que tiene como propósito analizar, en la bibliografía especializada, la presencia de actividades diseñadas para la promoción del pensamiento histórico, con el fin de reflexionar sobre la necesidad de aportar una serie de propuestas, que permitan al profesorado innovar en la enseñanza de la historia.

La muestra estuvo compuesta por 197 investigaciones de la Didáctica de la Historia, publicadas en el periodo 2011-2019. Estas fuentes procedieron de Europa (España y Portugal) y de América (especialmente de México, Brasil y Chile). La distribución geográfica de la documentación revisada se puede observar en el Gráfico I.



Fuente: Elaboración propia, 2020.

**Gráfico I: Distribución geográfica de la bibliografía consultada**

Los documentos fueron extraídos de las bases de datos de *Redalyc*, *Clacso*, *Scopus*, *Wos*, *Scielo*, *ProQuest* y *Dialnet*. Esta búsqueda se realizó a partir de las siguientes palabras clave: Nombre de la técnica o estrategia mencionada (ver listado en el apartado de resultados y discusión), propuesta didáctica, innovación educativa, enseñanza de la historia, pensamiento histórico, gamificación, actividad de aprendizaje, laboratorio histórico y metodología activa.

Debido a la naturaleza del estudio, se optó por implementar las tres fases operativas (teórica, descriptiva-analítica e interpretativa) propuestas por Arbeláez y Onrubia (2014), con el fin de trabajar la temática a través del análisis de contenido. En la primera, se organizó la información mediante una revisión superficial de los documentos con el fin de obtener las primeras aproximaciones al propósito de la investigación. Esta etapa se ejecutó por medio de un análisis de contenido cuantitativo realizado en *Refviz*, que permitió cuantificar los datos de las fuentes documentales para establecer frecuencias y comparaciones de frecuencia de palabras clave presentes en el texto.

En la segunda fase, se emprendió un análisis de contenido cualitativo para contrastar y comprobar los datos aproximativos y provisionales obtenidos en la primera etapa. Para ello, se formularon inferencias en la literatura revisada con la finalidad de identificar, de manera sistemática y objetiva, la presencia de actividades o propuestas didácticas diseñadas para potenciar el pensamiento histórico. El objetivo de este análisis, como señalan Arbeláez y Onrubia (2014), fue “verificar la presencia de temas, palabras o de conceptos en un contenido y su sentido dentro de un texto en un contexto” (p. 19).

Con la finalidad de operacionalizar esta fase, en una primera instancia, se procedió a codificar y analizar el contenido de cada documento a partir de la ficha taxonómica propuesta por Castro (2017), la cual considera los siguientes focos de comprensión: Procedencia nacional/internacional, artículo/

libro, título de la publicación, autor(es), lugar y año, actores sociales o sujetos de investigación, temáticas o marco teórico, objetivos, metodología, resultados o hallazgos, conclusiones y bibliografía.

En una segunda instancia, las fuentes documentales fueron analizadas y agrupadas de acuerdo a las categorías: 1° rasgo: La fuente menciona o desarrolla al menos una propuesta o metodología para desarrollar el pensamiento histórico; 2° rasgo: El documento insiste en la necesidad de ejecutar actividades innovadoras dentro de la enseñanza de la historia, pero no las especifica; y, 3° rasgo: La publicación plantea que el objetivo del profesor de la asignatura es desarrollar el pensamiento histórico; sin embargo, no precisa ninguna técnica o estrategia para lograr dicho cometido; las cuales fueron especificadas en una matriz de análisis. En ese sentido, las categorías previstas en esa matriz de análisis, de acuerdo con Díaz (2018) responden a los siguientes requisitos:

- a. Reflejan los objetivos planteados en la investigación.
- b. Son exhaustivas, donde cada unidad de registro debe corresponder a una determinada categoría.
- c. Son excluyentes.
- d. Son independientes entre sí.
- e. Derivan de principios de clasificación, los cuales permiten separar conceptualmente los niveles de análisis.

En la última fase, se procede a interpretar la producción académica revisada según las categorías apriorísticas señaladas anteriormente, con el propósito de analizar la necesidad de aportar una serie de técnicas y/o estrategias que permitan a los docentes de la especialidad, desarrollar el pensamiento histórico en los y las estudiantes.

### 3. Resultados y discusión

Por medio de la metodología consignada, se evidencia la escasa presencia de actividades y/o propuestas didácticas para desarrollar el pensamiento histórico en el

alumnado: Sólo 12 documentos mencionan o desarrollan algún tipo de propuesta o metodología (el debate y la gamificación son las más recurrentes); 26 insisten en la necesidad de ejecutar actividades innovadoras dentro de la enseñanza de la historia, pero no las especifican; y 159 plantean que el objetivo del profesor de la asignatura es desarrollar el pensamiento histórico; no obstante, tampoco precisan un método concreto para conseguirlo. Esto demuestra que existe un gran consenso sobre la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento histórico dentro de la renovación didáctica de la especialidad, pero no hay evidencias suficientes acerca de cómo lograr dicho objetivo en el aula.

Por lo anterior, la mayor parte de las propuestas, que se presentan en las próximas secciones, surgieron desde la propia práctica docente que se desarrolla en la universidad, donde confluye la necesidad de reorientar el sentido de la enseñanza de la historia en la formación inicial docente (como en el resto de los niveles educativos), y el desafío de responder, en forma satisfactoria, a las particularidades sociales y culturales de las nuevas generaciones de estudiantes.

En vista de la escasa presencia de técnicas y/o estrategias citadas en la literatura, y partiendo de la urgente necesidad de definir propuestas que contribuyan a la formación del pensamiento histórico en el estudiantado, es fundamental que el trabajo basado en competencias históricas, como las mencionadas en el Cuadro 1, se constituya en una apuesta firme y transversal en el diseño curricular así como en la enseñanza de la asignatura de historia, que se imparte en la educación básica, media y universitaria.

Con la finalidad de contribuir a la promoción del pensamiento histórico en el aula, se presenta una serie de actividades que pueden servir como referentes o guías para la elaboración de nuevas propuestas didácticas.

### **3.1. El detective de la historia**

Esta propuesta es muy oportuna e

ingeniosa para introducir un tema nuevo, especialmente si es uno relacionado con la muerte o asesinato de algún personaje. Para llevarla a cabo, es recomendable ambientar en el aula la escena imaginaria de un crimen. La representación del cadáver, que idealmente debería estar ubicado en el suelo, se podría hacer mediante la utilización de un fantoma o ser diseñado con material reciclable.

Posteriormente, se sugiere que el docente reparta pistas por toda la sala para que los alumnos, en la medida que vayan ingresando, puedan ir investigando de quién se trata. Las pistas pueden ser fuentes primarias, direcciones *web*, piezas de imágenes que haya que recomponer como si fueran un *puzzle*, o titulares de periódicos que sean pertinentes al crimen simulado. Para que la actividad funcione de la manera más fluida posible, es fundamental organizar a los estudiantes en grupos para que, por turnos, vayan analizando las pistas de forma ordenada.

Otra vía lúdica para que los alumnos puedan averiguar el nombre de la víctima, sería que el profesor interprete el papel de un testigo al que tuviesen que interrogar. Las preguntas exactas que los estudiantes tendrán que formular dependerán de quién sea la víctima cuya muerte estén investigando. Si se trata del asesinato de los hermanos Juan José y Luis Carrera, las preguntas tendrán que ir referidas a quién los mató y por qué. Si el tema estudiado son las víctimas de los campos de concentración nazi, las preguntas girarán en torno a la contextualización histórica de esta problemática y a la forma en que las personas perecieron en dichos lugares.

### **3.2. La máquina del tiempo**

Esta actividad pone a prueba el pensamiento creativo y las habilidades de razonamiento, pues contribuye a que el alumnado sienta empatía con personajes y situaciones de la historia, y a que comprenda mejor el análisis e interrelación que se produce entre nociones de causa y consecuencia.

Cuando el docente haya introducido un

tema, o lleve ya algún tiempo enseñándolo, le puede decir a sus estudiantes que es hora de subirse a una máquina del tiempo (puede ser cualquier dispositivo que el profesor considere), para viajar a una determinada fecha o periodo histórico. Por ejemplo, si están estudiando la Conquista de Chile, se puede fijar como año de destino el 1540, y de esta manera la máquina los llevará hasta justo antes del inicio de este proceso que lideró Pedro de Valdivia y que terminó en una larga guerra entre españoles y mapuches. En esta instancia, se les puede solicitar que ideen estrategias para destrabar este conflicto, pues así se comprobará si han entendido sus causas más significativas.

Esta actividad, también podría servir para estudiar los viajes de exploración del siglo XV y XVI, pues, por ejemplo, se le podría pedir a los estudiantes que viajen hasta el momento en el que Cristóbal Colón desembarcó en América, y que apliquen todo lo aprendido para explicar cómo mitigarían la propagación de enfermedades que trajeron y extendieron los europeos por todo el continente.

### 3.3. Visita a museos y restos patrimoniales

Alves y Pinto (2019), argumentan que el desarrollo de visitas a museos y sitios patrimoniales cercanos, ofrece la posibilidad de interactuar con objetos del pasado. Para maximizar el aprendizaje en el estudiantado, resulta indispensable planificar actividades de indagación sobre el terreno y definir el tipo de itinerario que se va a desarrollar antes y después de la salida.

Por lo anterior, la visita no debe ser solamente lúdica, sino que también debe velar por el desarrollo del pensamiento histórico a partir de la ejecución de actividades, que tengan como propósito la comprensión del objeto en cuanto a su contexto y función práctica. Por ejemplo, una actividad interesante que se puede desarrollar, tras una salida a terreno o visita a un museo, es realizar un trabajo manual o creativo, como un collar prehistórico, una pintura rupestre, un mosaico

romano o un mural mapuche, para aprender determinados aspectos vinculados a la cultura material de la época.

### 3.4. El uso del dinero a lo largo de la historia

En el curriculum nacional vigente, se sugiere la posibilidad de desarrollar las competencias económicas de los estudiantes a través del estudio de la historia. Es habitual que las fuentes mencionen cantidades de dinero y que no sea fácil calcular si son elevadas o bajas para quien no esté familiarizado con el tema. Después de todo, las primeras manifestaciones de organización económica, incluyendo las cuentas y los bancos, tienen su origen en Mesopotamia hace ya cinco mil años; asimismo, cabe recordar, que las primeras monedas conocidas se originaron en el siglo VII a. de C. en Asia Menor.

Desde un punto de vista histórico, y coincidiendo con Murphy (2011), el desarrollo de habilidades económicas no se trata simplemente de traducir la suma en cuestión a su equivalente en precios actuales, pues, en el pasado, el dinero tuvo diferentes significados e importancia entre diversos grupos de personas. Además, la inflación podía hacer variar ostensiblemente los precios en periodos de tiempo muy cortos.

Siguiendo el itinerario previsto, se recomienda diseñar actividades que no pongan el foco en la conversión del dinero a su valor actual (para este fin se pueden consultar los siguientes sitios *web*: <https://fxtop.com/es/convertidor-divisas-pasado.php> y <https://jumk.de/calc/monedas.shtml>), sino que tengan como eje el análisis de la relevancia que tuvo el dinero en un determinado contexto histórico, como el sistema de fichas que predominó en el auge de la industria salitrera de Chile (1880-1930), o la adopción del dólar en Estados Unidos, como unidad monetaria durante la segunda mitad del siglo XVIII. Para tal fin, se sugiere que los estudiantes seleccionen un evento histórico y diseñen un muestrario de monedas del periodo o que recreen situaciones

que presenten las relaciones económicas, sociales y políticas que se daban en torno a un sistema monetario concreto, tales como los mencionados anteriormente.

### **3.5. Jornadas temáticas**

La asignatura de historia, constituye en principio, una oportunidad ideal para trabajar en un sentido transcurricular, combinando los temas propiamente históricos con la literatura, el arte, el diseño, la tecnología, la economía, la formación ciudadana, entre otros. En esta línea, una propuesta interesante es la organización de una jornada temática, donde diversos departamentos de la institución educativa trabajen sobre un tema histórico específico. Para Murphy (2011), esta actividad requiere de mucha planificación y de algunos cambios de calendario y horario, así como, lógicamente, de la cooperación entre colegas.

Por ejemplo, si se está estudiando la civilización maya, el departamento de matemáticas podría trabajar ese día con el sistema vigesimal maya o dedicarlo para comparar el calendario solar de esta cultura con el actual, con el fin de establecer sus similitudes y diferencias.

El departamento de arte, podría elegir entre múltiples opciones, como el estudio de la escultura, la pintura, la arquitectura y la historia del arte maya. En diseño y tecnología, el alumnado podría informarse sobre cómo se edificaban las plataformas y templos ceremoniales o sobre cómo se construían los campos de juego de pelota. La clase de geografía, podría proporcionar el contexto espacial para mostrar la extensión de la civilización maya, y por qué ciertas áreas resultaban especialmente valiosas para esta cultura. Las clases de lengua y literatura, podrían concentrarse en la mitología y en los códices mayas. Incluso las clases de música, educación física, cocina y religión, podrían participar de una jornada así, puesto que permitirían abarcar aspectos más cotidianos de la cultura maya, tales como sus deportes, creencias y pasatiempos.

Esta propuesta transcurricular es fácil y muy necesaria de trasladar a otros periodos históricos como el antiguo Egipto, las culturas prehispánicas, el Humanismo y el Chile colonial, puesto que si se pretende desarrollar el pensamiento histórico en el alumnado es importante conocer el pasado desde un enfoque global, y no parcelado, que permita comprender la interrelación que se produce entre las dinámicas económicas, políticas, sociales y culturales de un determinado hecho o proceso.

### **3.6. Investigación de la historia personal**

Para desarrollar este trabajo se pueden utilizar como fuentes diversos testimonios coetáneos (el educando pregunta a su familia para que le cuenten su pasado), objetos y fotografías representativas de la vida del estudiante. De esta manera, y partiendo de fuentes históricas directas, el alumno tiene la posibilidad de desarrollar una actividad de aprendizaje donde pueda narrar su historia personal a sus compañeros. Este informe puede ser un árbol genealógico o una línea de tiempo ilustrada.

### **3.7. Ejecución de un proyecto de investigación**

El desarrollo de un proyecto ofrece la posibilidad al alumnado de simular el trabajo del historiador, debido a que permite indagar sobre un tema histórico específico a partir del análisis de fuentes; trabajar con distintos tipos de recursos como cuentos y textos literarios tradicionales, situados en un pasado remoto; y construir en el aula algún elemento que permita, a través del juego simbólico, “vivir” en el pasado y realizar acciones propias del periodo.

### 3.8. Juegos de palabra de historia

Esta propuesta consiste en crear sopas de letras o crucigramas para fomentar, especialmente en la educación primaria, el aprendizaje de conceptos claves sobre los procesos históricos estudiados. Para llevarla a cabo, es recomendable que el docente destine al menos 30 minutos de la clase para que los alumnos trabajen de forma individual en el juego de palabras. También es importante revisar con ellos las respuestas para asegurarse de que hayan acertado. Para esto último, se sugiere solicitar a algunos estudiantes que expliquen la relación de los conceptos con la lección aprendida.

### 3.9. Jeopardy de historia

El *jeopardy*, basado en el concurso de televisión estadounidense creado por Merv Griffin, es un juego de preguntas sobre diversos temas de cultura y es uno de los mejores exponentes de la gamificación, cuya metodología ha permitido mejorar el aprendizaje, la motivación y la capacidad de resolución de conflictos entre los estudiantes.

Con el fin de desarrollar un *jeopardy* de historia, es importante elaborar algunas categorías, como: Mujeres chilenas, Revolución Francesa o Cultura prehispánica, con su respectiva batería de preguntas. Luego, se deben formar grupos de trabajo y elegir, mediante un dado, el equipo que inicia el juego del *jeopardy*, el cual consiste en una carrera de preguntas y respuestas entre los equipos. Los ganadores serán aquellos que logren responder correctamente la mayor cantidad de preguntas. Este juego, puede ser adaptado al formato que el docente desee, e incluso, se puede basar en el uso de aplicaciones, como *Kahoot!*, que posibilita la implementación del mismo desde los dispositivos móviles.

### 3.10. Actividades de escenificación

Grande y Abella (2010), afirman que el

pasado es difícil de comprender si el alumno no lo «reproduce» o no se «acerca» todo lo posible a él, puesto que no entenderá en ningún momento un hecho o personaje histórico hasta que no forme parte de su contexto. En este sentido, la introducción de actividades de escenificación basadas en narraciones de eventos históricos, leyendas populares o relatos mitológicos, puede ayudar a los y las estudiantes a aprender diversos aspectos sobre tiempos, lugares y personas lejanas a su experiencia directa, porque les permite desarrollar su imaginación como una herramienta efectiva para “reconstruir” la historia. Sin embargo, esta inclusión debe contar con el acompañamiento del profesor, quien es el encargado de promover gradualmente la ejercitación de la crítica histórica en la medida que el alumno progresa en su aprendizaje, con el objetivo de materializar dichas narraciones desde la rigurosidad que exige la disciplina.

Al respecto, cabe destacar que “sin imaginación no se puede escribir historia”, puesto que el historiador también utiliza este recurso para dar coherencia a su relato dentro de unos criterios científicos propios de la especialidad. Por tal motivo, hay que tener en cuenta que el estudiantado no sólo puede aprender desde la realidad concreta, sino también desde aquella que es intangible o abstracta.

En este escenario, una actividad interesante a desarrollar puede ser la representación de un personaje o hecho a través de un juego de roles porque permite fomentar la empatía histórica, pues, además de preparar la obra, los estudiantes necesitan conocer detalles concretos sobre la vida cotidiana del periodo para diseñar el vestuario y la escenografía.

Otra propuesta significativa es la preparación de murales en los que se plasme cómo los y las estudiantes imaginan una determinada época, lo cual resulta muy útil para afianzar conocimientos y deducir datos a partir de fuentes primarias.

### 3.11. Líneas de tiempo creativas

Las líneas de tiempo son muy efectivas para que los alumnos comprendan mejor las

subdivisiones del tiempo y las convenciones temporales así como cronológicas, necesarias para visualizar los procesos de cambio y continuidad en la trilogía pasado-presente-futuro de la experiencia histórica (Pagès y Santisteban, 2010; López, 2020).

Al principio, las líneas de tiempo introducidas pueden estar relacionadas con las actividades cotidianas que realizan los estudiantes durante el día o la semana. Como punto de partida, también se puede considerar la confección de un cronograma que muestre los acontecimientos más importantes de la vida de los alumnos y alumnas. A partir de ahí, las líneas de tiempo pueden hacerse cada vez más complejas, incorporando, por ejemplo, las nociones «antes de Cristo» (a. de C.) y «después de Cristo» (d. de C.). También pueden concentrarse en un periodo concreto, como los acontecimientos acaecidos durante la Guerra de Arauco, o en un tema más amplio, como la historia de Chile narrada desde la perspectiva indigenista o anticolonialista, que abarque desde los hallazgos de Monteverde hasta el conflicto mapuche todavía vigente.

Existen varias maneras para diseñar una línea de tiempo de forma creativa. Por ejemplo, este recurso puede servir para componer murales en el aula. Al inicio de un tema, el profesor puede colocar en la pared, o incluso en algún pasillo del centro escolar, una línea temporal en blanco con marcas correspondientes a los años que se abarcarán. A medida que los alumnos vayan realizando trabajos de indagación y dibujos relacionados, pueden ir pegando los mejores en los espacios correctos de la cronología diseñada.

De igual manera, se pueden confeccionar líneas de tiempo con cordeles. Las unidades temporales pueden definirse con cintas de colores, puesto que es importante identificar el lugar donde deben ir los acontecimientos estudiados. Asimismo, el profesor puede convertir la cronología en un juego de cartas que contenga imágenes y fechas de determinados hitos o periodos históricos. Con este recurso, el docente, al ir mostrando una carta durante la clase, podrá ir descubriendo si sus estudiantes son capaces de determinar si el

hecho es anterior o posterior al hito de la carta mostrada previamente.

Por último, cabe destacar que se pueden utilizar algunas aplicaciones *web* para crear líneas de tiempo, tales como: *Rememle* y *Capzles*, que posibilitan su diseño a partir de la incorporación de videos, fotografías, texto o cualquier otro recurso. Además, disponen de varias opciones para compartir en línea el resultado final e incluso permiten integrarla a una página *web*.

### **3.12. Elaboración de un calendario**

La confección de un calendario puede ser una buena opción para que los estudiantes aprendan aspectos relacionados con las estaciones del año, las diferencias de fechas o las actividades anuales. Pueden elaborar uno de forma manual o usar un programa informático como *Photo Calendar Creator* y *Win Calendar*.

Por ejemplo, si están estudiando la cultura rural chilena, el docente puede proporcionar a su alumnado una lista de las actividades agrícolas que se desarrollan en determinados momentos del año y le puede solicitar que ordene en el calendario los nombres o las imágenes correspondientes a dichas actividades según el mes o la época correcta de producción.

También se podría aprovechar esta actividad para mostrar las diferencias estacionales en diferentes zonas del mundo como, por ejemplo, en el antiguo Egipto. Los alumnos podrían marcar, entre otras categorías, el momento en que los egipcios esperaban a que se produjera la crecida anual del Nilo e investigar los efectos de tal acontecimiento.

### **3.13. Implementación de un debate**

El debate es una técnica de discusión preparada, formal y pública, donde dos equipos, en un ambiente de participación dialógica, defienden argumentativamente una

postura frente a una opuesta (Álvarez, 2020b). Dentro de la enseñanza de la historia, el debate se concibe como una estrategia de indagación, que tiene como objetivo colocar al alumnado en situaciones de reflexión y acción mediante el desarrollo de conceptos, procedimientos y actitudes. Gracias a dicha cualidad, el debate puede desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos, pues les ayuda a indagar en las premisas que articulan los problemas históricos y a defender los propios puntos de vista con criterios racionales y pertinentes según la disciplina.

Por lo anterior, se recomienda incorporar situaciones o problemas controversiales donde se ponga de manifiesto la necesidad de discutir o de establecer nuevas miradas o acuerdos. Por ejemplo, entre las temáticas históricas más emblemáticas para trabajar en un debate, se encuentran la controvertida llegada de Cristóbal Colón a América, el conflicto entre

liberales y conservadores durante el Chile del siglo XIX, el Golpe de Estado de 1973, entre otros. También es fundamental implementar un laboratorio histórico para que los estudiantes, bajo la guía del docente, puedan analizar diversas fuentes de información y elaborar los principales argumentos de las posturas que tienen lugar en el debate.

Por último, cabe destacar que la implementación del debate en la clase de historia exige trabajar dos aspectos claves. En primer lugar, los alumnos y alumnas tienen que aprender a construir el discurso argumentativo; y, en segundo lugar, deben apropiarse de un modelo de debate, que establezca unas normas claras que propicien el respeto a las opiniones ajenas, la participación activa y el esfuerzo para alcanzar acuerdos. Para esto último, se propone el siguiente esquema de trabajo, que se muestra en la Figura I:



Fuente: Elaboración propia, 2020.

**Figura I: Propuesta de trabajo del debate**

### 3.14. Confección de un cómic

Esta propuesta desarrolla la imaginación o pensamiento histórico mediante la confección de un recurso verbo-icónico, porque permite reconstruir y comunicar situaciones históricas de forma sugerente y atractiva. Por tal motivo, el *cómic* ayuda a los estudiantes a sumergirse en el pasado de un modo muy inmersivo, pues a diferencia de otros medios, consigue de forma asequible una reconstrucción histórica completa, que va desde las historias más íntimas hasta los grandes conflictos bélicos y políticos; desde los enseres cotidianos hasta la descripción del entorno sociocultural. Así, este recurso permite visualizar de una manera más concreta la forma en que el alumnado interpreta los hechos estudiados.

Con la finalidad de llevar a cabo esta actividad en el aula, se recomienda, en primer lugar, explicar las características y partes de un *cómic*, puesto que posibilita el diseño de un trabajo más riguroso y fiable. Asimismo, se sugiere proponer una temática histórica controvertida que tenga como base la existencia de diversas interpretaciones para que los y las estudiantes puedan tomarlas como referentes en la elaboración del recurso. Por ejemplo, si están estudiando las principales posturas (eurocéntrica, anticolonialista, conciliatoria y cronológica) sobre la llegada de Colón a América, el curso se puede dividir en equipos para confeccionar un *cómic* por cada una de ellas.

Posterior a la elaboración del recurso, es importante que los alumnos expliquen su proceso de realización y su diseño en función de las narraciones o historias representadas, puesto que este ejercicio ayuda al estudiante a trabajar la empatía histórica y a comprender de forma más tangible el pasado. Asimismo, posibilita el contraste entre diversas interpretaciones, lo que, sin duda, enriquece el aprendizaje y la escucha activa por parte del alumnado.

### 3.15. Implementación de un puzle

El *puzle*, diseñado por Elliot Aronson

en 1971 (Aronson, et al., 1978), es una técnica de aprendizaje cooperativo que contempla los siguientes pasos:

a. Conformación de grupos base reducidos y distribución del material docente en partes equitativas entre los integrantes de los equipos.

b. Estudio autónomo de la parte asignada.

c. Organización de los comités de expertos para profundizar en la temática.

d. Constitución de los grupos base colaborativos, donde cada miembro analiza su parte con el resto de sus compañeros.

e. Reflexión grupal.

Esta técnica presenta un gran potencial para desarrollar el pensamiento histórico y mejorar las habilidades blandas, como la participación en el aula, la interdependencia positiva entre los estudiantes y la autoestima, especialmente de los alumnos con bajo rendimiento académico.

Para implementar el *puzle* en el aula, al igual que en el debate, se recomienda desarrollar un laboratorio histórico, que permita introducir a los estudiantes en el trabajo historiográfico y así puedan analizar, bajo la guía del profesor, diversas fuentes de información para que, de forma autónoma, puedan profundizar en su parte asignada, conformar comités de expertos y establecer los grupos base colaborativos. Como señalan Salazar, et al. (2017), el laboratorio histórico dentro de la técnica del *puzle*, busca que los alumnos apliquen las siguientes cuatro heurísticas durante la lectura de textos históricos:

a. Heurística de origen, teniendo en cuenta de donde proviene el documento histórico y su propósito.

b. Contextualización, con el fin de colocar el documento en su contexto temporal y espacial.

c. Lectura cerrada, para extraer la idea principal del documento.

d. Corroboración heurística, para comparar las múltiples fuentes.

## Conclusión

La investigación documental realizada demuestra que hay un amplio consenso sobre la relevancia de promover el pensamiento histórico en los y las estudiantes; sin embargo, también constata la escasez de evidencias que precisan técnicas o actividades para operacionalizar dicho objetivo en la clase de historia. Este problema refleja la falta de preocupación de los especialistas de la Didáctica de la Historia para ofrecer soluciones o propuestas de mejora que aporten a la generación de ideas concretas para innovar en el aula.

Esta situación, en cierta medida, lleva a agudizar la desconexión que existe entre el conocimiento científico y el saber docente situado, que requiere el profesorado de la materia para estimular el desarrollo de competencias históricas y contribuir a cambiar el magistrocentrismo imperante. Para atenuar esta brecha, resulta fundamental que los docentes de historia de todos los niveles educativos asuman un rol investigador activo para producir estudios situados, pues, desde su experiencia, pueden reflexionar sobre los problemas que dificultan la adecuada enseñabilidad de la asignatura y aportar técnicas o estrategias pertinentes para desarrollar el pensamiento histórico.

En ese sentido, las ideas expuestas pueden ayudar a lograr este cometido porque, además de alentar a los profesores a investigar, comprenden una amplia gama de referentes que les puede permitir satisfacer múltiples finalidades formativas en el aula: Desde despertar el interés por la asignatura, a través de propuestas como el detective de la historia o la máquina del tiempo, pasando por el desarrollo de la empatía histórica mediante actividades de escenificación, hasta el desarrollo de estrategias, como el debate y el *puzzle*, donde el alumnado puede trabajar en un laboratorio histórico para analizar fuentes y crear narrativas.

Así, el profesorado puede proporcionar a los y las estudiantes la posibilidad de aplicar conocimientos, procedimientos y actitudes

para lograr una tarea concreta, que en el caso de la historia, es la de formar ciudadanos críticos así como solidarios capaces de cuestionar la invasión de informaciones falsas, desarrollar argumentos basados en evidencias y buscar el bien común por métodos pacíficos.

Sin embargo, antes de que el docente concrete dicho propósito a través de las actividades sugeridas, es fundamental que revise críticamente los enfoques pedagógicos y disciplinares que guían su quehacer docente; en segundo lugar, debe ser capaz de crear diversas oportunidades en el aula para que los alumnos y alumnas tomen conciencia de la forma en que se construye la disciplina; en tercer lugar, resulta indispensable que pueda, mediante sus propias prácticas, transmitir emoción, confianza y cercanía, para que sus estudiantes puedan desarrollar el gusto por la historia y contribuir, de esta manera, a cambiar la perspectiva negativa que tienen sobre esta asignatura; y por último, es importante que desarrolle aprendizajes significativos a través del análisis de temáticas controversiales y socialmente vivas, como el mal llamado “descubrimiento” de América, la crisis del agua, el rol de la mujer en la historia, el menoscabo cultural de los pueblos originarios, entre otras.

Finalmente, este estudio se presenta como un sustento teórico y empírico sólido para emprender nuevas investigaciones y propuestas pedagógicas en el aula. Desde el punto de vista investigativo, se deberían realizar aportaciones a futuro que complementen los resultados obtenidos, o bien que abarquen libros y artículos científicos producidos en otras regiones (por ejemplo, Europa del Este, Oceanía, Asia y África), para profundizar en el conocimiento disponible sobre las técnicas y estrategias de promoción del pensamiento histórico. En cuanto al aspecto empírico, la propuesta ofrece referentes metodológicos que, sin duda, pueden impulsar la elaboración de nuevas actividades que contribuyan a mejorar la enseñanza de la historia a través de un enfoque innovador y constructivista.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, H. A. (2020a). Enseñar historia a través de la perspectiva de género. Evaluación de una propuesta de innovación. *México. Revista de Educación*, 18(3), 599-617.
- Álvarez, H. A. (2020b). El uso del debate en la Educación en Derechos Humanos. Problemas, desafíos y potencialidades. *México. Revista de Educación*, 18(2), 219-234.
- Alves, L. A., y Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-81. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>
- Andelique, C. M. (2011). La didáctica de la historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, (15), 256-273. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i15.1704>
- Arbeláez, M. C., y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- Armas, J., Moreira, A., Maia, C., y Conde, J. (2019). La historia de Portugal en las aulas de Educación Básica. ¿Formar patriotas o educar ciudadanos? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 67-80. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.369521>
- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., y Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage Publication.
- Barca, I. (2011). Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (10), 22-28.
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (9), 97-114.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques: Typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* (Tesis doctoral). Université de Montréal, Québec, Canadá.
- Castro, R. (2017). Revisión y análisis documental para estado del arte: imaginarios sociales sobre inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 183-297.
- Cejas, M. F., Rueda, M. J., Cayo, L. E., y Villa, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(1), 94-101
- Colomer, J. C., Sáiz, J., y Valls, R. (2018). Competencias históricas y actividades con recursos tecnológicos en libros de texto de historia: Nuevos materiales y viejas rutinas. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 53-64.
- Cortes, J. E., Daza, J., y Castañeda J. G. (2019). Relación del entorno socioeconómico con el desempeño de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(4), 119-133.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Domínguez, A., y López, R. (2017).

- Patrimonios en conflictos. Competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, (375), 86-109.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Ezequiel-Aguirre, J., Porta-Vázquez, L. G., y Bazan, S. (2019). La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable. *Revista Educación*, 43(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28388>
- Gómez, C. J., Miralles, P., y Chapman, A. (2017). Los procedimientos de evaluación en la clase de historia. Un estudio comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación de España e Inglaterra. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 45-61. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284631>
- Gómez, C. J., Ortuño, J., y Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje: Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Gómez, C. J., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A., y Mirete, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Gómez, C. J., y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- González-Valencia, G. A., Santisteban-Fernández, A., y Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>
- Grande, M., y Abella, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 56-84.
- Hernández, A. M. (2019). *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Ediciones Pirámide.
- Herrera, Z., y Gil, M. D. C. (2015). Literatura, tecnologías de información y comunicación en clases de historia. *Revista de Ciencias Sociales*, XXI(2), 327-336.
- Heuer, C. (2020). "Everyman his own historian": historical thinking and life history narration. *Rethinking History*, 24(1), 6-68. <https://doi.org/10.1080/13642529.2019.1669292>
- Lévesque, S., y Zanzanian, P. (2015). "History is a verb: We learn it best when we are doing it!": French and English Canadian prospective teachers and history. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 32-51. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.03>
- Levstik, L. S., y Barton, K. C. (2011). *Doing history. Investigating with children in elementary and middle schools*. Routledge.
- Llonch-Molina, N., y Parisi-Moreno, V. (2018). Experiencia didáctica

- para la enseñanza de la historia contemporánea a través de las fuentes en Educación Superior. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 161-176. doi: <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/8>
- López, M. G. (2020). Concepciones y prácticas de profesores de Historia sobre la construcción didáctica del tiempo histórico mediado por el uso de las TIC. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 29-43. <https://doi.org/10.29197/cpu.v17i33.372>
- López, R., Miralles, P., Prats, J., y Gómez, C. J. (Comps.) (2017). *Enseñanza de la Historia y competencias educativas*. Graó.
- Madariaga, P., y Schaffernicht, M. (2013). Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XIX(3), 472-484.
- Meneses, B., González-Monfort, N., y Santisteban, A. (2019). La «experiencia histórica» del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historia y Memoria*, (20), 309-343. <https://doi.org/10.19053/20275137.n20.2020.8258>
- Miralles, P. y Monteagudo, J. (2019). Métodos, instrumentos y procedimientos para conocer cómo se evalúan las competencias históricas. *Educación en Revista*, 35(74), 127-144. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64404>
- Murphy, J. (2011). *Mas de 100 ideas para enseñar historia*. Graó.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cuadernos CEDES, Campinas*, 30(82), 281-309.
- Parraguez, S. M., Chunga, G. R., Flores, M. M., y Romero, R. Y. (2017). *El estudio y la investigación documental: Estrategias metodológicas y herramientas TIC*. Gerardo Raúl Chunga Chinguel.
- Prats, J. (Coord.) (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona, España: Graó. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En P. Sanz, J. Molero y D. Rodríguez (Comps.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32). Milenio.
- Sáiz, J., Gómez, C. J., y López, R. V. (2018). Historical thinking, causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 5(1), 16-30.
- Sáiz, J., y Domínguez, J. (2017). Aprender sobre la historia: Competencias metodológicas en educación secundaria. En R. López, P. Miralles, J. Prats, y C. Gómez (Comps.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 23-47). Graó.
- Salazar, R., Orellana, C., Muñoz, C., y Bellati, I. (2017). El aula como laboratorio histórico: La Guerra Civil Española. En R. López, P. Miralles, J. Prats, y C. Gómez (Comps.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 110-126). Graó.
- Sánchez, A., y Colomer, J. C. (2018). Gamificación y construcción del pensamiento histórico: Desarrollo de competencias en actividades gamificadas. *CLIO. History and History Teaching*, (44), 82-93.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La*

*Historia Enseñada*, (14), 34-56.

Sanz, P., Molero, J., y Rodríguez, D. (Coords.) (2017). *La Historia en el aula: Innovación docente y enseñanza de la Historia en la educación secundaria* Milenio Publicaciones S.L.

Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson

College Indigenous.

VanSledright, B. (2014). *Assessing historical thinking and understanding. Innovation design for new standards*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203464632>