

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

ARGENTINA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA COGNITIVA Y APRENDIZAJE

*“Uso de fuentes históricas para la enseñanza de la historia en estudiantes de primer
año de Enseñanza Secundaria”*

DIRECTOR: PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ

CODIRECTORA: VIRGELINA CASTELLANOS PÁEZ

ESTUDIANTE: ROMINA LAURA BRUNETTI

2024

Resumen

La investigación tuvo como objetivo identificar cómo los profesores usan las fuentes históricas para enseñar Historia en primer año de secundaria durante el período de la secuencia didáctica elegida “La Antigua Grecia desde la época clásica hasta el período helenístico inclusive” en CABA. Para esto, se observaron dos escuelas, una de carácter público y la otra de carácter privado. En cuanto a la metodología, se utilizó el método de estudio de casos y se toman como casos a dos profesores de Historia y sus grupos de estudiantes. Los resultados obtenidos permiten identificar dos formas distintas de enseñanza de la historia con fuentes históricas, que son presentadas mediante sus propuestas didácticas. Una más tradicional donde se hace un uso fiel del libro de texto y otra, directamente sin libro de texto, utilizando diversos tipos de fuentes históricas con mediación de la tecnología.

Para caracterizar estas distintas formas de enseñanza de la historia con fuentes históricas, que orientan las acciones de cada docente, se tuvieron en cuenta los diferentes factores involucrados en dicho proceso. Estos factores refieren tanto al contexto del aula, el contexto institucional como al contexto social y económico de los estudiantes. Por último, se discuten implicaciones prácticas sobre el uso de fuentes históricas en el aula de clase.

Palabras descriptores: Enseñanza de la historia, Historia antigua, Escuela secundaria.

Abstract

The objective of the research was to identify how teachers use historical sources to teach History in the first year of secondary school during the period of the chosen didactic sequence "Ancient Greece from the classical era to the Hellenistic period inclusive" in CABA. For this, two schools were observed, one public and the other private. Regarding the methodology, the case study method was used and two History teachers and their groups of students were taken as cases. The results obtained allow us to identify two different forms of teaching history with historical sources, which are presented through their didactic proposals. A more traditional one where faithful use is made of the textbook and another, directly without a textbook, using various types of historical sources including technology.

To characterize these different forms of teaching history with historical sources, which guide the actions of each teacher, the different factors involved in said process were taken into account. These factors refer to both the classroom context, the institutional context and the social and economic context of the students. Finally, practical implications regarding the use of historical sources in the classroom are discussed.

Índice

I. INTRODUCCIÓN	6
II. CAPÍTULO 1: Planteo del problema y marco teórico	10
I.1 Definición y planteo del problema.....	10
I.2 Marco teórico	13
II.2.1 Competencias de pensamiento histórico.....	12
Significación o relevancia histórica	15
Evidencias	17
Continuidad y cambio	18
Causas y consecuencias.....	19
Perspectiva histórica	20
Dimensión Ética.....	21
II.2.2 Definición de fuentes históricas y sus respectivas clasificaciones.....	232
Tabla 1.....	23
I.3 Antecedentes	28
Revisión de la literatura sobre el uso de las fuentes históricas	32
III. CAPÍTULO 2: Objetivos y metodología de investigación	42
Objetivo general.....	42
Objetivos específicos	42
Método	43
Diseño de la investigación.....	43

Técnica de recolección de datos y procedimientos.....	43
Tabla 1 a	44
Tabla 1 b	45
Tabla 2	47
Tabla 3	48
Tabla 4	48
Tabla 5	49
Plan de análisis y procesamiento de la información.....	51
Participantes y contexto	51
Aspectos éticos	5454
IV. CAPÍTULO 3: Resultados de las observaciones	54
Resultados	54
Tabla 1 a	55
Análisis de fuentes utilizadas	62
Tabla 1 b	64
Tabla 1 c	68
Representación gráfica de los tipos de preguntas de los docentes observados	69
Informe de los resultados	69
Análisis de la metodología de los docentes observados	70
Análisis del libro de texto.....	71
Tabla 3	71
Tabla 4	73
Tabla 5	75
Tabla 6	76
Observaciones sobre el manual usado en la escuela privada	79

V. CAPÍTULO 4: Discusión y conclusiones	81
Discusión de resultados	81
Conclusiones	87
Consecuencias e implicaciones educativas	92
Limitaciones del estudio	94
VI. Referencias	95
VII. ANEXO: Estudios de caso	
A. Observaciones en un Instituto Privado	
B. Observaciones en una Escuela Pública	

I. INTRODUCCIÓN

El diseño curricular de la nueva escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA, 2015) tiene como objetivo de la enseñanza de la historia promover la formación de ciudadanos democráticos y solidarios, capaces de ser sujetos críticos de la realidad social y del mundo en el que están insertos. Para ello, propone contribuir en la comprensión, la interpretación y la valoración de los procesos históricos. Los contenidos han sido organizados a partir de tres ejes que recorren todo su entramado: las formas estatales, las sociedades y las manifestaciones culturales presentes y pasadas, de forma cada vez más compleja, explicativa y rigurosa, en el marco del desarrollo de una conciencia sociohistórica y democrática.

Según este diseño curricular, los contenidos de historia, específicamente los de primer año de la educación secundaria, abarcan la etapa ágrafa y la Edad Antigua hasta el fin de la Edad Media. Se pretende que los y las estudiantes, al finalizar el primer año de nivel secundario, sepan, entre otras cosas, analizar diferentes tipos de fuentes históricas para responder a preguntas específicas, caracterizar las manifestaciones culturales y políticas de la cultura clásica y reconocer su impacto en la historia posterior.

Así pues, en este proyecto de investigación titulado “Uso de fuentes históricas para la enseñanza de la historia en estudiantes de primer año de Enseñanza Secundaria”, resulta importante, por un lado, investigar los libros de texto de Historia 1 de los y las docentes participantes en el estudio, para analizar el tipo de actividades que allí se proponen y si estas implican el uso de fuentes históricas con el fin de incentivar el pensamiento histórico y crítico de los y las estudiantes y, por otro, es importante también conocer, a través de observaciones de clases de docentes de Historia 1 de

CABA, las fuentes históricas que en la actualidad priorizan y cómo estas son usadas en el aula de clase: con qué objetivo, qué tipo de fuentes; si a éstas se las somete a crítica o no, por qué y de qué manera.

Dicho proyecto es relevante porque estudia el uso de las fuentes históricas en las aulas, lo cual tiene un elevado potencial cognitivo al trabajar disciplinariamente con las competencias educativas básicas tales como comunicación lingüística, conciencia y expresión cultural, social, ciudadana y de tratamiento de la información. Trabajar las competencias educativas básicas, desde la ciencia histórica, supone enseñar destrezas, marcadores, competencias del pensamiento histórico entendido como alfabetización histórica, derivadas del trabajo del historiador. Con esta forma de enseñar historia, el estudiante sale mucho más preparado de la escuela, para enfrentarse a un mundo globalizado y tecnológico como el actual.

Asimismo, es necesario trabajar con observaciones para obtener evidencia empírica in situ con el fin de documentar, corroborar y contextualizar lo que realmente sucede en las aulas a la hora de enseñar historia 1 en CABA a través del uso de las fuentes históricas. De esta manera, se podrá utilizar, por un lado, para el perfeccionamiento de políticas educativas sobre la enseñanza de la asignatura, por otro, podrá servir de insumo a las editoriales para repensar la forma en que se reconstruye la historia en los textos escolares y contribuir en la elaboración y actualización de estos, pensando el tipo de actividades más pertinentes para el desarrollo de pensamiento histórico. Por último, este proyecto pretende servir como aporte para los docentes interesados, contribuyendo a enriquecer el desarrollo de sus clases de Historia 1 en CABA con relación a su instrucción disciplinar y social.

Este trabajo de investigación consiste en observar a dos profesores uno de escuela privada y otro de escuela pública, en cómo utilizan los tipos de fuentes históricas y si en el uso de las mismas fomentan el pensamiento histórico. Por otro lado también, se analiza si los manuales que utilizan, poseen actividades que fomenten el pensamiento histórico.

Se entiende como “pensamiento histórico” al proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar narrativas históricas (Seixas y Morton, 2013). Este proceso no es un acto natural (Wineburg, 2001), sino que debe promoverse a través del trabajo con fuentes históricas y la aplicación de procesos de indagación (Seixas, 1996; Seixas y Peck, 2004).

La tesis se estructura en cuatro capítulos. En el capítulo 1, se comienza planteando el problema y el marco teórico que fundamenta esta investigación describiendo en profundidad conciencia histórica, pensamiento histórico y fuentes históricas, entre otros, aspectos. A continuación, se dan a conocer estudios previos que sirvieron como base para el presente trabajo. Se trata de trabajos de investigación sobre el uso de las fuentes históricas donde se destacan principalmente dos líneas de investigación tanto a nivel internacional como nacional: una a través del análisis de libros de texto y otra a través de observaciones de aula.

En el capítulo 2, se detallan los objetivos que se buscan en este trabajo tanto general como específicos. Luego, se describe la metodología utilizada en la investigación. Finalmente, se contextualiza tanto las instituciones, las aulas como los y las profesores y los y las estudiantes participantes en la investigación.

En el capítulo 3, se muestran los resultados de las observaciones realizadas en distintas escuelas tanto de gestión pública como de gestión privada.

El capítulo 4 presenta los principales aportes, discusiones y conclusiones del trabajo realizado y expone algunos desafíos que se encuentran a la hora de enseñar Historia 1 con fuentes históricas en escuelas secundarias de CABA. Se presentan también las consecuencias e implicancias educativas y las limitaciones de dicho estudio.

En anexo se adjuntan los casos estudiados. Observaciones de clase de historia de Grecia, en la secuencia didáctica que se extendió desde la época clásica hasta el período helenístico inclusive, de dos profesores, uno de escuela privada y otro de gestión pública. Ambas observaciones fueron realizadas dentro de la CABA.

II. CAPÍTULO 1: Planteo del problema y marco teórico

I.1 Definición y planteo del problema

¿Cómo o de qué manera se podría lograr que los y las estudiantes que cursan historia de primer año se conviertan en sujetos activos, reflexivos y críticos de la realidad en la cual están insertos? Este planteo del problema surge a partir de conversaciones en reuniones de profesores en capacitaciones y diferentes jornadas de trabajo. Se nota por los intercambios que se dan, que existe una gran incertidumbre acerca de cómo hacer que los y las estudiantes se encuentren atraídos por las diferentes asignaturas y puedan a la vez, formarse como sujetos activos de la enseñanza, creativos y críticos de su propia realidad.

Es una preocupación de los y las docentes que los y las estudiantes no adquieran una postura crítica sobre su propia realidad. Se cuestiona qué se debería hacer desde las distintas instituciones en relación al rol docente para lograr la criticidad buscada en las y los estudiantes.

No se puede pretender que los y las estudiantes tengan un pensamiento crítico o reflexivo, sean sujetos creativos, hacedores de sus propios aprendizajes si en definitiva, se siguen priorizando metodologías de enseñanza tradicional donde la misma no es articulada y se basa en proyectos que no son desafiantes para los sujetos de aprendizaje.

Para alcanzar los objetivos pretendidos tanto por el Diseño Curricular como por los y las docentes e instituciones educativas, una vía es enseñar el pensamiento histórico a través del uso crítico y reflexivo de las fuentes históricas, enseñando a los y las estudiantes a revisar y evaluar la evidencia a partir de la contrastación de

las mismas, el conocimiento de qué tipo de fuente está usando, de dónde surge, quien la elaboró y bajo qué contextos (Wineburg, 2001)

Además, a partir de la literatura histórica leída, se puede visualizar que una de las problemáticas que se encuentra para alcanzar estos objetivos es que en las escuelas secundarias de CABA, se siguen utilizando metodologías pedagógicas que remiten a sistemas tradicionales que lejos de favorecer el pensamiento histórico, crítico de su realidad, y autónomo, tienden a reproducir sujetos poco reflexivos, poco creativos y dependientes del sistema educativo en cuanto a sus ideas.

A pesar de contar con más recursos tecnológicos, bibliográficos o hasta incluso la posibilidad de construir conocimiento en contextos informales (e.g., museos, bibliotecas), se cuestiona la persistencia de la enseñanza tradicional imperante que viene desde hace muchos años atrás. Repensar esta forma de enseñar, implica aprovechar las fuentes históricas, las cuales bien utilizadas permitirían ampliar el campo de trabajo en donde los y las estudiantes puedan tomar conciencia histórica, y así aprender que el pasado no es algo que está muerto sino que por el contrario, contiene muchas enseñanzas que son aplicables a la realidad cotidiana y que la evidencia histórica debe ser leída e interpretada de forma crítica y no como una verdad absoluta e incuestionada.

Por esta razón, en este estudio se realizaron observaciones de aula a profesores de historia en primer año, en una escuela secundaria de gestión privada y otra estatal, ambas de CABA, que permitiera identificar in situ cómo los profesores usan las fuentes históricas en el proceso de enseñanza con el fin de generar reflexiones que enriquezcan las prácticas educativas alineadas a la formación de estudiantes con mayor conciencia histórica y una perspectiva más crítica y reflexiva. Desarrollar

estas habilidades en los sistemas educativos, probablemente sea una alternativa que posibilite cuestionarse sobre hechos que han implicado la violencia y la segregación para reorientar comportamientos más empáticos y formas más humanas de relación.

I.2 Marco teórico

II.2.1 Competencias del pensamiento histórico

En este marco teórico se acoge inicialmente las habilidades que son relevantes para desarrollar el pensamiento histórico y posteriormente se describen los tipos de fuentes históricas.

Seixas y Morton (2013) definen al pensamiento histórico como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar narrativas históricas. El pensamiento histórico no es un acto natural (Wineburg, 2001), por eso se debe promover a través del trabajo con fuentes históricas y la aplicación de procesos de indagación (Seixas, 1996; Seixas y Peck, 2004). Ambos elementos se denominan conceptos de segundo orden. De acuerdo con Seixas (2013), los conceptos de segundo orden, a través de su ejercicio constante y el uso de fuentes históricas primarias facilitan el desarrollo del pensamiento histórico en los y las estudiantes y en consecuencia también la adquisición de competencias para una alfabetización histórica. Dichos conceptos de segundo orden a través de su aplicación, permiten a los y las estudiantes abordar algunas cuestiones relevantes sobre los acontecimientos históricos de estudio.

Tal como afirma Seixas (1994), es crucial no solo enseñar historia sino también someter a crítica las estrategias que se emplean a la hora de transmitir la relevancia histórica a los estudiantes. En la misma línea, Prats (2001) afirma que el proceso por el que se crea el conocimiento histórico es un excelente ejercicio intelectual que permite al alumnado la formulación de opiniones y análisis sobre las cosas de manera estricta y racional. Como indica Casas (2003), para aprender ciencias sociales es necesario facilitar las estructuras y los instrumentos adecuados para convertir la información en conocimiento.

Santisteban (2019) presenta una propuesta para la formación de competencias de pensamiento histórico relacionada con la formación democrática de la ciudadanía en base a diferentes conceptos importantes tales como la conciencia histórica-temporal relacionada con la temporalidad humana, el cambio y el poder sobre el tiempo futuro, la representación de la historia, como la narración y la explicación histórica, para la reconstrucción del pasado; la imaginación histórica, como la empatía y la contextualización, unidas a la formación del pensamiento crítico y creativo y el juicio moral en la historia; y la interpretación histórica basada en el análisis de las fuentes históricas, en la comparación y contraste de textos históricos, y en el conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica.

Santisteban asevera que aunque sea complejo no podemos renunciar a dicha formación debiendo recurrir a la reflexión epistemológica y a la filosofía de la historia que nos aportan instrumentos de análisis útiles para el trabajo de la transposición didáctica. Es decir, el proceso por el cual se modifica un contenido de saber para adaptarlo a su enseñanza. De esta forma, el saber sabio es transformado en saber enseñado, adecuado al nivel del estudiante.

Para formar el pensamiento histórico del estudiantado, este autor sugiere que se debe enseñar conceptos interrelacionados, que permitan diseñar propuestas educativas coherentes. Para ello, destaca la importancia de los modelos o redes conceptuales creados desde la didáctica de las ciencias sociales y de la historia. Los modelos conceptuales ayudan a comprender las estructuras científicas de las disciplinas que estudian la sociedad, así como sistemas de producción de conocimiento. Además nos acercan a un tipo de aprendizaje conceptual que en vez de que sea memorístico y factual, se trata de la construcción de conceptos y de estructuras conceptuales cada vez más ricas y más complejas.

Asimismo, Dallongeville, afirma que la disciplina escolar más comprometida en ayudar a formar un ciudadano es la historia. Efectivamente, nadie puede imaginar a un ciudadano sin una memoria colectiva. Es el ciudadano quien aprende a pensar libremente, quien forma una mente crítica, quien sabe dar un paso atrás ante esa memoria.

El uso de las fuentes y como debe trabajarlas el docente, también tiene que servir como una herramienta para llegar a tener una visión crítica del presente porque es a través de ellas que se consigue que la historia como asignatura sea realmente ese medio por el cual los y las estudiantes van a lograr comprender que la construcción de su ciudadanía y los cambios sociales de los que pueden ser protagonistas está en los valores éticos de las personas que fueron protagonistas del pasado. “...no cabe duda de que la finalidad de la enseñanza de la historia ha de ser formar una ciudadanía crítica, responsable y con competencias históricas suficientes para plantear y participar en cambios sociales” (Santisteban, Pagès y Bravo, 2016; Santisteban y González-Monfort, 2019).

Seixas y Morton (2013) distinguen seis problemas a los que ha de enfrentarse un historiador cuando decide abordar el estudio del pasado y desarrollar competencias de pensamiento histórico: cómo decidimos lo que es importante (*Historical significance-significación histórica*); cómo sabemos sobre el pasado (*evidence-evidencia*); cómo podemos dar sentido al complejo fluir de la historia (*continuity and change- continuidad y cambio*); por qué tienen lugar los acontecimientos y cuáles son sus consecuencias (*cause and consequence- casusa y consecuencia*); cómo podemos entender mejor a las personas del pasado (*Historical perspectives- perspectivas históricas*) y cómo puede la historia ayudarnos a vivir el presente (*ethical dimension- dimensión ética*). Estos problemas, sin embargo, no pueden entenderse, a la hora de enseñar historia, de modo aislado sino en conjunto dado que son aspectos que forman parte del proceso del pensamiento histórico.

Significación o relevancia histórica

El concepto de relevancia histórica implica preguntarnos ¿qué del pasado vale la pena ser recordado y estudiado? Esto tomando en cuenta que no podemos estudiar ni todo ni a todos. Para responder a esta cuestión, de manera sistemática, es necesario establecer criterios que nos permitan tomar decisiones fundadas. Según Seixas y Peck (2008, p. 3), es relevante:

El evento/persona/proceso que tuvo profundas consecuencias, para mucha gente, durante un largo periodo de tiempo y el evento/persona/proceso que fue importante en algún punto de la historia dentro de la memoria colectiva de un grupo o grupos, y que permite develar pasajes que de otra manera permanecerían en zonas de penumbra o de franca invisibilidad. La relevancia de algún evento, proceso o

personaje histórico puede definirse atendiendo a alguno de estos criterios y no necesariamente a los dos.

La relevancia permite reconocer a la vida cotidiana y la continuidad histórica, la historia local y regional, así como los procesos coyunturales o de corta duración como cuestiones dignas de ser estudiadas y reconocidas como objetos históricos susceptibles de investigación. También posibilita abordar movimientos derrotados o alternativos, o bien, aspectos que tradicionalmente fueron dejados de lado por las grandes “historias nacionales” o “universales”, que ya antes mencionamos.

En el aula, para aplicar el criterio de relevancia, es necesario realizar dos ejercicios previos. El primero es el conocimiento, a nivel de panorámica, de los procesos históricos que se desarrollaron a lo largo del periodo que se abordará en el curso. El segundo, con el acceso a fuentes primarias que permitan su estudio.

La panorámica, construida a partir de fuentes primarias, les permitirá reconocer coyunturas, identificar las etapas, las secuencias y el devenir de procesos y acontecimientos. Además, les permitirá aplicar conceptos de segundo orden para el análisis de evidencias históricas.

Una vez que los y las estudiantes posean esta mirada panorámica, es posible que apliquen el criterio de relevancia para discernir la importancia de un proceso histórico frente a muchos otros. Una hipótesis es que a partir de este ejercicio la historia oficial ya sea “nacional” o “universal”, convivirá con historias locales o comunitarias.

Visto así, los contenidos a tratar dependen de los acuerdos alcanzados por los y las estudiantes sus maestros/as en la clase de historia y no de los criterios de un grupo ajeno a ellos/as, ya sea de funcionarios del gobierno federal o estatal, de académicos o de editores de libros de texto oficiales o privados. En el fondo, lo que se pretende es otorgar a estudiantes y profesores el poder de decidir la historia que les importa estudiar, abriendo así el camino para que penetre en las aulas la historia de lo humano, de lo profundamente humano a la que Bloch convocara hace ya más de un siglo. Cabe preguntarse si perderá vigor el viejo índice preestablecido basado en los períodos clásicos por todos y todas conocidos que la “Historia Universal” parida por occidente, eurocentrista y excluyente impuso al resto del mundo o si la historia oficial se debilitará frente a las historias de las comunidades indígenas o mestizas. Pero sobre todo si las perspectivas ejemplarizantes serán cuestionadas por historias alternativas hechas de matices, luces, sombras, dudas y presagios.

Evidencias (fuentes históricas primarias y secundarias)

Esta noción es clave, pues involucra la concepción de la historia como una disciplina que nos permite conocer el pasado a partir de evidencias materiales y registros de diversos tipos (fuentes históricas primarias), con independencia de las narraciones o recuentos que podemos encontrar en libros, enciclopedias, páginas de Internet y otras fuentes secundarias.

El análisis de fuentes primarias constituye el procedimiento básico a partir del cual es posible inferir lo que ocurrió en el pasado y por qué sucedió de esa manera. Las evidencias nos permiten formular preguntas y elaborar respuestas autónomas, así como debatir sobre la validez de las diversas interpretaciones y narraciones ya realizadas.

En el contexto educativo, el trabajo con fuentes primarias permite a los y las estudiantes formular hipótesis de manera autónoma y analizar distintas versiones de un mismo proceso, pero, sobre todo, tomar distancia de la idea de que la historia es un cúmulo de datos o de recuentos acabados que deben memorizarse sin cuestionamientos.

Continuidad y cambio

Se trata de saber cómo dar sentido al complejo fluir de la historia. Para ello, es necesario aplicar la empatía histórica. La empatía en historia se asocia al supuesto de que la gente que vivió en el pasado no pensaba ni actuaba como nosotros y, por esta razón, al explicar los procesos en los que tomaron parte (ya fuese de manera individual o colectiva) es necesario hacerlo a la luz de su propio contexto y en el marco de referencia político, intelectual y cultural de dicho contexto y no desde nuestro propio marco de referencia. Ello no implica penetrar la mente de los otros, sino tener la capacidad de comprender contextos distintos de los nuestros que se produjeron en momentos diferentes.

Para retomar las palabras de Samuel Wineburg (2000) el viaje histórico es un viaje a un país extranjero y no a otro planeta. A partir de las fuentes históricas, un ejercicio empático nos permite aproximarnos al contexto en el que los textos, objetos y vestigios del pasado se produjeron y, a partir de este análisis, explicarnos lo que las personas hicieron.

El pasado, según Hobsbawm (2006), es un mundo para viajeros, pues implica un permanente encuentro con territorios desconocidos que se transforman constantemente. Justamente, esta idea del cambio le hace concebir al ave migratoria

como una gran metáfora de la historia como una disciplina en búsqueda permanente de nuevos confines que explorar.

En este sentido, en las aulas es pertinente asociar la noción de tiempo histórico con la de cambio y continuidad formulando cuestiones como: ¿Qué cambia? ¿Cómo? ¿Los cambios fueron leves o profundos? ¿Qué cosas permanecieron? ¿Cómo lo podemos saber?

Estas preguntas orientan la comprensión no sólo de los cambios, sino de sus ritmos y su direccionalidad, ya que los cambios pueden ocurrir en diversos sentidos. No sólo hay progreso, también existen la decadencia, el retroceso, la crisis, por sólo citar algunos ejemplos. Comprender esto implica reconocer la complejidad de las transformaciones históricas. (Arteaga y Camargo, 2014, pp.110-140)

Causas/consecuencias

La idea de causalidad se asocia a la de cambio en la medida en que se identifica con procesos que rompen con el *continuum* de la vida cotidiana. No obstante, las causas desencadenantes de estos procesos no constituyen “eslabones” de “cadenas” de eventos lineales, sino que forman parte de redes complejas que interactúan directa e indirectamente de manera simultánea, para producir conjuntos de procesos que no ocurrirían si esta retícula no se hubiese puesto en movimiento. Como dice Peter Lee: “Nosotros seleccionamos como causas aquellos eventos que, ausentes en otros, desencadenan ciertos procesos”. (Lee, 2005, p. 50, citado en Arteaga y Camargo, 2014, pp. 110-140)

Por esta razón, es necesario distinguir las causas de fondo preexistentes, que si bien juegan un papel como antecedentes, no son, en estricto sentido, desencadenantes de procesos particulares.

Cada uno de estos conceptos, implica un conjunto de preguntas que invita a los y las estudiantes a valorar la información de la fuente histórica, el tema o acontecimiento de estudio. Este ejercicio posibilita a los y las estudiantes una comprensión del tema; así como, la manera en cómo se investiga desde la disciplina histórica, por lo tanto, aprenden a pensar históricamente (Osborne, 2006). Para Arteaga y Camargo (2012), los conceptos de segundo orden son “las herramientas para pensar históricamente, pues permiten organizar la información en términos explicativos, el empleo de estos conceptos implica que en las aulas los y las estudiantes trabajen con evidencias: fuentes históricas primarias y secundarias”.

Perspectivas históricas

Sin duda, el concepto estelar “entre historiadores” es el de tiempo histórico, ya que sin él no es posible “historizar” (otorgarle densidad histórica) a ningún proceso, objeto o personaje, esto debido a que fuera de él no podrían tener lugar (Bloch, 1982).

Ahora bien, el tiempo histórico implica siempre una relación entre el espacio y el tiempo, pues ambas dimensiones son indisociables. Y son estas coordenadas las que nos permiten situar un proceso determinado en la historia. Cuando hablamos de procesos históricos implicamos también la participación de actores en función de sus necesidades, intereses y motivaciones. Obvio es señalar que en estos actores se concentra la dimensión humana de la historia y que sin ellos ninguna historia tendría lugar.

Aunque el espacio suele asociarse al lugar (espacio geográfico), en el que ocurre un proceso histórico, como dice Josep Fontana (2008), es más que esto, una dimensión compleja que involucra componentes simbólicos y socioculturales.

En el terreno educativo, es necesario considerar que aun cuando los niños más pequeños (no familiarizados con el uso de las mediciones convencionales o que no dominan el manejo del reloj) han internalizado sus estructuras temporales básicas, como día o noche; tiempo de desayunar, comer o cenar; tiempo de ir a la escuela y tiempo de estar en casa, etc. Pero, sin duda, requerirán esfuerzo y ejercicios sistemáticos para distinguir entre lo viejo y lo antiguo o para mensurar procesos de larga duración (Lee, 2005, citado en Arteaga y Camargo, 2014, pp.110.140)

Posteriormente, podrán desarrollar algunas nociones históricas no intuitivas, como la idea de “época”, contexto histórico, coyuntura, etc., mismas que por su complejidad implican una abstracción mayor que el manejo del reloj, el conocimiento del calendario o la ordenación cronológica de los años, lustros, décadas y siglos.

El manejo de tiempo histórico tiene que ver con la realización de tareas complejas, como la de comprender un proceso social a la luz del tiempo histórico y no con tareas mecánicas, como la memorización de fechas y nombres.

Dimensión ética

Se trata de cómo puede la historia ayudarnos a vivir en la sociedad del presente, sirve además para valorar el significado de la dignidad personal, de la

libertad, del bien y de la verdad, también colabora con la reflexión sobre los principios que orientan la conducta.

Adoptar una perspectiva histórica exige que comprendamos las diferencias entre nuestro universo ético y los de sociedades pasadas. En definitiva, ¿qué responsabilidades nos imponen hoy los crímenes y sacrificios históricos? Volver sobre su proceder ético y reconocer la relevancia de cuestionarse y de posicionarse ante las diversas situaciones de la vida cotidiana.

En suma, es necesario que los y las estudiantes puedan pensar a partir de los intercambios con los y las docentes y sus pares las compensaciones que deben recibir por ejemplo los deudos por atrocidades del pasado. Por ejemplo, en Argentina, los hijos e hijas de desaparecidos o las familias que se vieron afectadas por asesinatos de lesa humanidad, han recibido del estado argentino, indemnizaciones.

II.2.2 Definición de fuentes históricas y sus respectivas clasificaciones

Según Parellada (2017), las fuentes históricas tienen diversas clasificaciones según su naturaleza y se pueden clasificar en dos tipos como fuentes primarias o directas y como fuentes secundarias o indirectas. Las fuentes primarias, según el historiador español Tuñón de Lara, mencionado por Víctor García Hoz, se pueden entender como todo documento, testimonio o simple objeto que, sin haber sufrido ninguna reelaboración, sirve para transmitir un conocimiento total o parcial de los hechos pasados. Entonces, las fuentes primarias se entienden como aquellas en las que las personas fueron testigos directos de un hecho determinado y se han originado de manera coetánea a los hechos, permitiendo que los estudiantes posibiliten un acercamiento a la ciencia. Las fuentes secundarias, indirectas o

historiográficas son el resultado del trabajo hermenéutico de los historiadores o escritores, quienes no estuvieron en el lugar de los acontecimientos, pero dan testimonio de lo acaecido debido al trabajo minucioso de análisis. Se tienen como fuentes secundarias a los libros de historia, libros de texto, revistas científicas, mapas temáticos, entre otros.

Según la forma cómo se presentan estas fuentes se les puede clasificar en fuentes escritas, materiales, orales, gráficas e iconográficas. Los documentos escritos, por lo general, son los que más se utilizan para la construcción del conocimiento en la etapa escolar y están conformados por documentos jurídicos, memorias, crónicas, censos, registros parroquiales, cartas, diarios, crónicas como de orden primario y secundario, los cuales se pueden encontrar en los textos antes mencionados.

Las fuentes materiales son catalogadas como fuentes primarias ya que se refieren a todas aquellas que pertenecieron a una época o periodo determinado como cerámica, textilería, monumentos, joyas, etc. Este tipo de fuentes son vivencialmente aprovechadas en cuanto a su observación directa que por lo general puede darse a través de la visita a un museo.

Las fuentes orales que vienen a ser aquellas que se transmiten de generación en generación como son el caso de las leyendas, mitos, canciones, entre otras; llegan hasta el presente gracias a que en algún momento alguien pudo haberlas escrito como lo hicieron los cronistas españoles y mestizos.

En cuanto a las fuentes iconográficas, se tienen a las fotografías, retratos, grabados, carteles, ilustraciones y caricaturas. Estas fuentes permiten que el

estudiante visualice y posibilite el análisis de los acontecimientos planteados en el aula convirtiéndose en una actividad muy enriquecedora.

En el siguiente cuadro, Henríquez Orrego (2009) clasifica los tipos de fuentes primarias:

Tabla 1

Tipos de Fuentes Primarias

Las fuentes primarias son aquellas que fueron producidas al paso mismo de los acontecimientos de los cuales nos informan. De entre ellas se puede identificar las siguientes:

1 Fuentes materiales: edificios, caminos, instrumentos, vestidos, armas, monumentos, etc.

2 Fuentes escritas: (cartas, tratados, crónicas, documentos legales, etc.) son unas bases más importantes sobre las que se construye la Historia. Entre ellas se encuentran también las de tipo periodístico: prensa, revistas y material gráfico.

3 Las fuentes iconográficas (grabados, cuadros, dibujos, etc.), son abundantes. Sin embargo, la mayoría de las veces son utilizadas como meras ilustraciones, sin entrar en el análisis de sus contenidos.

4 Fuentes orales. A menudo poco utilizadas, pero son muy importantes para la historia reciente.

Adaptación del cuadro esquemático incorporado en: Prats, Joaquim Santana Joan. Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Edita Junta de Extremadura, Mérida, España, 2001, Pág. 26.

Para Inarejos Muñoz (2017), es importante la clasificación y manejo de las fuentes históricas anteriormente mencionadas para los maestros ya que los acerca a

estos a conocer aspectos clave de la metodología de la historia, siendo fundamental la clasificación y crítica de las mismas. Es, entonces, que el trabajo con fuentes históricas se convierte en una experiencia enriquecedora para los y las maestros y estudiantes acercándolos al trabajo del historiador.

Con respecto a este punto importante de las fuentes y el manejo de estas en el aula, Joaquín Prats toma como principios imprescindibles para un correcto proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en las etapas escolares a la simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje en la construcción de conceptos, familiarizando al estudiante a formular hipótesis; aprender a clasificar fuentes; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de mismas; el aprendizaje de la causalidad y, por último, el cómo iniciarse en la explicación histórica.

Tanto la Subsecretaría de Gestión y Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016) como la Secretaría de Educación de Jalisco, México (2020) consideran que una fuente histórica puede definirse como todo aquel documento escrito u objeto material que aporta información para reconstruir el pasado. Las fuentes son registros del pasado que se tornan relevantes cuando allí se descubre alguna clave para la comprensión histórica, es decir que, son registros cuya selección depende de un conjunto de preguntas, ideas y/o hipótesis que permiten abrir el campo de su significación. Estas pueden clasificarse de distinto modo según el origen, el soporte y la temática que abordan. En función de su origen, las fuentes históricas se clasifican en primarias y secundarias.

Las fuentes primarias son contemporáneas a los hechos que se investigan. Puede tratarse de actas, cuadernos, carpetas, libros de tema, planificaciones, leyes,

tratados, memorias, censos de población, artículos de prensa, imágenes, objetos de la vida cotidiana, documentos, un tweet, una intervención en Facebook, textos oficiales, actas, crónicas, cartas, diarios privados, artículos de diarios, ensayos de la época, textos literarios del momento, entre otras.

Las fuentes secundarias han sido elaboradas con posterioridad al período que se está estudiando. Pueden ser libros de texto, manuales, estudios científicos, artículos de revistas, libros de historia, periodísticos, literarios. También son fuentes secundarias los gráficos y los mapas realizados con datos primarios.

Desde el punto de vista de los soportes, las fuentes se pueden clasificar como se detalla a continuación.

Las fuentes escritas son las más comunes y pueden ser primarias o secundarias. Las fuentes gráficas y estadísticas, son por lo general fuentes secundarias en las cuales se muestran datos numéricos sobre determinados temas de carácter económico, demográfico, climático, etc. Son fuentes de información cuantitativa y se representan habitualmente en forma de tabla de datos o gráficos. Las fuentes iconográficas, son cualquier tipo de imágenes: pinturas, fotografías, grabados, ilustraciones, carteles, caricaturas, cómics, etc. Las fuentes cartográficas, son los mapas. Raramente son fuentes primarias. Los mapas tienen un lenguaje específico que es necesario poder interpretar, para lo cual debe adjuntarse una clave (o leyenda) con el significado de los símbolos, los colores o las tramas utilizados en su realización.

Las fuentes materiales pueden ser los restos materiales, los objetos personales, las herramientas, las monedas, las armas, los objetos decorativos, etc. Son fuentes primarias y proporcionan información sobre diversos aspectos, como el

poder, la riqueza, la sociedad, la vida cotidiana y las costumbres, los gustos y las modas. Las fuentes orales pueden ser testimonios directos o grabaciones en diferentes soportes, la entrevista es la fuente más habitual, pero también se incluyen los discursos, los programas de radio, las canciones y los cuentos narrados oralmente.

La interpretación histórica basada en el análisis de estas fuentes históricas anteriormente mencionadas, en la comparación o contraste de dichos textos históricos, y en el conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica es una de las competencias que plantea Santisteban (2010) para la formación del pensamiento histórico contribuyendo de este modo a la formación democrática de la ciudadanía.

I.3 Antecedentes

La evidencia sobre el uso de las fuentes históricas se ha estudiado principalmente en torno a dos líneas de investigación: una a través del análisis de los manuales de texto y otra en observaciones de aula. Frente a la primera línea de trabajo, se destacan estudios de contexto internacional como España (Gómez et al., 2014; Sáiz 2011, 2013 y 2014; Gómez y Molina, 2017), y Perú (Valle Taiman, 2011) y estudios nacionales (Pérez Campos, Álvarez y Balla 2014 y Álvarez 2019). Frente a la segunda línea de trabajo, se destacan estudios de contexto internacional como los de Latinoamérica: Chile (Godoy Vera, 2018) y Colombia (Ibagón, 2014; Castellanos y Navarro, 2020), Norteamérica: EEUU (Vansledright, y Kelly, 1998) y europeos como los de España (Vázquez Varela, 2011; Prieto et al., 2013; Lemus Vera et al., 2015; Apaolaza y Etxeberria, 2019).

Con relación a la primera línea de investigación, la evidencia empírica sobre el uso de las fuentes históricas en manuales tanto en contextos internacionales y nacionales, abren debates importantes en torno a la función y calidad del libro de texto. Los diversos estudios refieren que el texto desempeña un rol principal en casi todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, pero que las ganancias en el proceso de aprendizaje dependen de los criterios profesionales con que son usados y de las acciones didácticas planificadas por los docentes (Gómez, Cózar y Miralles, 2014).

Del mismo modo, el estudio de Godoy Vera (2018) también destacó la importancia del rol del profesor en el desarrollo de la literacidad crítica en relación con la interpretación de fuentes históricas. Allí se enfatizó la necesidad de que los profesores brinden una orientación clara y apoyo en el proceso de interpretación de

las fuentes, así como la importancia de crear un entorno de aprendizaje que fomente la participación activa de los estudiantes y el intercambio de ideas.

También, Gómez y Molina (2017), señalan que los docentes desempeñan un papel clave en la selección y el uso crítico de los manuales escolares, adaptándolos a las necesidades de sus estudiantes y complementándolos con otros recursos y actividades que promuevan el pensamiento histórico y la reflexión crítica.

Asimismo, se destaca que las narrativas empleadas en los libros de texto apoyan la construcción de identidades y desarrollo de competencias, cuando estos se emplean de manera reflexiva. Así es como el trabajo de Gómez y Molina (2017) al encontrar diferencia entre los manuales franceses (más reflexivos) y españoles (más memorísticos), destaca la importancia de examinar críticamente las narrativas históricas presentes en los libros de texto de Historia ya que su investigación revela la necesidad de promover un enfoque más reflexivo y crítico del pensamiento histórico en los manuales escolares, fomentando de esta manera, habilidades de interpretación y análisis crítico de las fuentes históricas. A nivel de la calidad de los libros de texto de historia antigua en Argentina, el trabajo de Pérez Campos, Álvarez y Balla (2014) y la tesis de Álvarez María Silvia (2019) se encontró que, en el primer caso, hay un análisis de tres manuales de historia antigua, cuyos hallazgos son diferenciar entre los manuales de otras décadas. Se han incorporado nuevos sectores (mujeres, esclavos) en las actividades, aunque no se promueve el debate, discusión y fundamentación. Se continúa reforzando el contenido del manual que es un contenido estanco, ya que no se hacen relaciones entre las unidades temáticas de cada capítulo, obstaculizando la comprensión de la historia. Encuentran en ellos que hay ejercicios que tienen como fin entender ciertos conceptos y la comprensión

de los hechos, llevando adelante propuestas novedosas pero sin alejarse de la visión tradicional.

En el segundo caso, se analizaron seis manuales de historia antigua, usando una metodología cualitativa y buscó comprender el tiempo histórico conceptos y ritmos temporales. Se recomienda analizar el manual para no caer en contradicciones, hay que interrogarlo. Para elegir un manual para enseñar, el docente debe tener en cuenta la concepción del saber seleccionado y su pertinencia social y educativa; el protagonismo que otorga al profesorado para poder adecuar el contenido y las actividades a las características de su estudiantado y de su contexto; y el papel del aprendiz en relación con las maneras de acceder al conocimiento. En definitiva, la elección del manual debe seguir ciertos criterios de selección, que tienen que ver con: que los contenidos presentados en el manual se adecuen a los que se pretenden trabajar en el aula, cuales son los valores y representaciones presentes, que capacidades y competencias se busca desarrollar en la tarea con los y las estudiantes, que el manual brinde la posibilidad de complementar la información, que vea que nivel de motivación es capaz de impulsar y que se permita distintos estilos de aprendizaje. Igualmente, se discute la necesidad de establecer lazos de comunicación entre los proyectos integrales que permitan el análisis comparativo y la propuesta de mejoras a las editoriales buscando temáticas relevantes y conocimiento histórico como saber necesario para abordar los problemas sociales del presente y futuro.

En la misma línea, se destacan los estudios de Sáiz, en los cuales por un lado, se centra en examinar las actividades presentes en los libros de texto de Historia. Para llevar a cabo su investigación, realiza un estudio minucioso de los libros de texto utilizados en el ámbito valenciano, analizando las actividades

propuestas en relación con las fuentes históricas iconográficas. El autor busca evaluar si estas actividades contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes, más allá de la mera adquisición de conocimientos. Por otro lado, analiza las actividades relacionadas con las fuentes históricas en general dentro de los manuales de texto y por último, busca investigar la relación entre la alfabetización histórica, las competencias básicas y el aprendizaje de los y las estudiantes en los libros de texto de historia,

Uno de los hallazgos más significativos de sus investigaciones es que, a pesar del aumento de fuentes históricas, incluidas en estas, las iconográficas, en los manuales de historia para la educación secundaria, las actividades propuestas se limitan en gran medida a un uso algorítmico y descriptivo de dichas fuentes. En otras palabras, predominan las actividades que requieren a los y las estudiantes comprender y reformular la información proporcionada por las fuentes, pero sin considerar secuencias didácticas que estimulen un uso heurístico y creativo de las mismas para articular los contenidos. El autor argumenta que las actividades basadas en un uso meramente descriptivo no fomentan la reflexión crítica ni la capacidad de análisis de las fuentes, lo cual son habilidades fundamentales para el trabajo del historiador, que persigue incorporar saberes que sean duraderos. Asimismo, concluye que el aumento de las imágenes en los mismos no promueve el desarrollo cognitivo.

Además, este autor sostiene que es necesario que las actividades relacionadas con las fuentes históricas en los manuales de texto estimulen y desafíen a los estudiantes por lo que propone se incluyan secuencias didácticas que permitan a los estudiantes investigar, analizar y contextualizar las fuentes históricas de manera activa, promoviendo así el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, en

definitiva, dialogar con cada uno de los textos. Este autor hace hincapié en que el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes debería ser un objetivo fundamental en la enseñanza de la historia.

II.3.1 Revisión de la literatura sobre el uso de las fuentes históricas en experiencias didácticas en contextos internacionales

Godoy Vera (2018) tiene como objetivo principal en su investigación, conocer de qué manera los estudiantes chilenos gestionan las fuentes de información, en el aula de historia escolar y al mismo tiempo, averiguar qué factores podrían favorecer o dificultar su formación en aspectos de la literacidad crítica. Es decir, ellos se centran en investigar la interpretación de fuentes históricas y el desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes de educación secundaria en Chile. Utilizando un enfoque cualitativo, se examina cómo los estudiantes interpretan y comprenden las fuentes históricas, así como los desafíos que enfrentan en este proceso. Los hallazgos destacan la importancia de las actividades de interpretación de fuentes y los ensayos reflexivos para el desarrollo de habilidades críticas de lectura y escritura, así como el papel del profesor en el apoyo y la orientación de este proceso.

En la misma dirección, Ibagón (2014) propone un enfoque en el desarrollo de procesos de pensamiento histórico en los estudiantes teniendo como objetivo principal repensar la enseñanza de la historia y promover un cambio de paradigma hacia una formación que se apunte en el desarrollo de habilidades cognitivas y procesos de pensamiento en lugar de centrarse exclusivamente en la memorización de contenidos históricos. El problema de investigación se centra en repensar la enseñanza de la historia, pasando de una formación centrada en los contenidos a

una formación que se enfoque en los procesos de pensamiento histórico. El estudio busca explorar enfoques pedagógicos alternativos que ayuden a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda y significativa de la historia. Se examinan investigaciones, teorías y enfoques pedagógicos para comprender las limitaciones del enfoque centrado en los contenidos y proponer alternativas centradas en el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico. Se destaca la importancia de desarrollar habilidades cognitivas y procesos de pensamiento histórico en los estudiantes, para que puedan comprender y analizar críticamente la información histórica, construir sus propias interpretaciones y argumentos basados en evidencias y desarrollar una comprensión más profunda y significativa de la historia.

A través de un análisis crítico y reflexivo de la literatura existente, se resalta la importancia de desarrollar habilidades de pensamiento histórico, como el análisis de fuentes y la construcción de argumentos basados en evidencias. Se destaca la necesidad de implementar enfoques pedagógicos que promuevan la participación activa de los estudiantes y se enfatiza la importancia de brindar formación y apoyo a los docentes en esta nueva perspectiva.

En esta misma línea, Castellanos y Navarro (2020) se enfoca en la enseñanza de la historia de los derechos humanos en el contexto colombiano, específicamente en clases de Ciencias Sociales para estudiantes de 8° grado. El objetivo principal de esta investigación es analizar el uso de fuentes secundarias en las prácticas docentes y su impacto en el desarrollo del pensamiento histórico y la educación en derechos humanos.

Para llevar a cabo su estudio, las autoras realizan un análisis detallado de las prácticas docentes en el aula, examinando cómo se utilizan las fuentes secundarias y qué

enfoques pedagógicos se adoptan en relación con los derechos humanos. También se basan en las categorías propuestas por Samuel Wineburg, quien define los heurísticos como habilidades que se pueden desarrollar en el aula durante los procesos de educación histórica.

Una de las principales conclusiones de esta investigación es que las fuentes secundarias utilizadas en las prácticas docentes en el aula no se someten a una crítica adecuada. Esto significa que las actividades y los recursos basados en fuentes secundarias no promueven la reflexión crítica y el análisis riguroso de los eventos y los conceptos relacionados con los derechos humanos. Como resultado, los estudiantes pueden tener una comprensión limitada y superficial de este tema crucial.

En respuesta a estos hallazgos, las autoras sugieren que se deben incorporar en la instrucción escolar la heurística para evaluar las fuentes históricas y el uso de preguntas reflexivas. Siguiendo los heurísticos propuestos por Wineburg, los autores consideran que los historiadores utilizan tres heurísticos para examinar las fuentes históricas: corroboración, documentación y contextualización. Por lo tanto, consideran necesario desarrollar estas habilidades del método del historiador como base para alcanzar el pensamiento histórico y contribuir a que los estudiantes adquieran una mirada crítica y constructiva en su aprendizaje de la historia.

Además, las investigadoras destacan la importancia de trabajar en la educación en derechos humanos desde una perspectiva multidisciplinaria e interseccional. Esto implica abordar los derechos humanos no solo desde la perspectiva histórica, sino también desde la sociología, la filosofía, la política y otras disciplinas relevantes. De esta manera, se pueden establecer conexiones más amplias y comprender mejor las implicaciones y los desafíos actuales en relación con los derechos humanos.

Asimismo, los autores argumentan que es fundamental promover la enseñanza de destrezas asociadas al pensamiento histórico en el contexto de la educación en derechos humanos. Esto implica enseñar a los estudiantes cómo analizar críticamente las fuentes, cómo evaluar diferentes perspectivas y cómo contextualizar los eventos históricos en un marco más amplio. Al fomentar el pensamiento histórico, se busca desarrollar habilidades de análisis y reflexión que permitan a los estudiantes comprender mejor la importancia de los derechos humanos en el pasado y en el presente.

En conclusión, el trabajo de Castellanos y Navarro destaca la necesidad de mejorar el uso de fuentes secundarias y promover el pensamiento histórico en la enseñanza de la historia de los derechos humanos en el contexto colombiano. Su investigación resalta la importancia de desarrollar habilidades de análisis crítico y reflexión en los estudiantes, así como de abordar el tema desde una perspectiva multidisciplinaria e interseccional. Al hacerlo, se busca contribuir a una educación en derechos humanos más sólida y significativa, que fomente la comprensión y el compromiso con la promoción y protección de los derechos humanos.

Por otra parte, Vansledright y Kelly (1998) revelaron que el uso de múltiples fuentes de información tuvo un impacto significativo en la comprensión histórica de los estudiantes del grupo de quinto grado observado para estudiar la historia estadounidense. Se notó que al acceder a diferentes fuentes, los estudiantes podían obtener una visión más completa y matizada de los eventos históricos y las perspectivas de las personas involucradas.

Además, se encontró que el uso de múltiples fuentes fomentó también el pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para cuestionar y analizar la

información histórica. Pudieron evaluar diferentes perspectivas, comparar y contrastar la información de las fuentes, y formular sus propias interpretaciones históricas. Es importante proporcionar a los estudiantes una variedad de fuentes de información para desarrollar mejor su comprensión histórica.

Asimismo, Vázquez Varela (2011) propone el uso de fuentes primarias en la enseñanza de la historia ya que tiene varios beneficios como ser: promover una mayor participación y compromiso de los estudiantes, colaborar para que desarrollen habilidades de análisis crítico, permite realizar conexiones más significativas con los acontecimientos históricos, mejorar el aprendizaje de los estudiantes ayudándolos a la comprensión de los eventos históricos y poniendo en juego su capacidad para analizar y contextualizar la información histórica.

En la misma línea, Prieto, Gómez y Miralles (2013) se centran en una experiencia de innovación pedagógica en el contexto español, específicamente en 2º curso de Bachillerato, donde se trabaja con fuentes primarias y se implementan métodos activos de enseñanza en la asignatura de Historia. El objetivo principal de este estudio es mostrar cómo el uso de fuentes primarias y el desarrollo de métodos activos pueden contribuir al aprendizaje de los estudiantes, fomentando la adquisición de competencias, habilidades y capacidades históricas.

Para llevar a cabo su investigación, los autores diseñaron y desarrollaron una serie de actividades que involucraban el uso de fuentes primarias, en este caso, libros parroquiales antiguos. Estas actividades se organizaron en torno a estrategias de indagación, combinando métodos de proyectos, estudios de casos y aprendizaje basado en problemas.

Uno de los principales hallazgos de este estudio fue el alto nivel de participación y compromiso de los estudiantes en las actividades basadas en fuentes primarias. Los estudiantes valoraron enormemente esta experiencia, ya que les permitió interactuar directamente con materiales históricos auténticos y les dio la oportunidad de descubrir cómo construir explicaciones históricas a partir de estas fuentes.

A través de estas actividades, los estudiantes adquirieron competencias históricas fundamentales, como el análisis crítico, la interpretación de fuentes, la contextualización y la construcción de argumentos históricos. También desarrollaron habilidades de investigación, como la búsqueda de información, la selección y el análisis de fuentes relevantes, y la organización de la información recopilada.

Además, este enfoque pedagógico activo permitió que los estudiantes trabajaran tanto de forma individual como en grupos cooperativos, fomentando el aprendizaje colaborativo y el intercambio de ideas entre pares. Esta dinámica promovió el pensamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento histórico, donde los estudiantes se convirtieron en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Otro aspecto destacado de esta investigación fue la importancia del desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de fuentes primarias. Los estudiantes se vieron desafiados a analizar y evaluar la autenticidad, la confiabilidad y la relevancia de las fuentes, así como a considerar el contexto en el que fueron producidas. Este enfoque les permitió comprender la naturaleza constructiva de la historia y cuestionar las interpretaciones existentes.

En cuanto a los resultados, los estudiantes demostraron un progreso significativo en términos de habilidades y competencias históricas después de participar en estas

actividades. También manifestaron una mayor confianza en su capacidad para trabajar con fuentes históricas y para generar conocimiento histórico propio.

Sin embargo, Prieto, Gómez y Miralles (2013) reconocen que este enfoque pedagógico presenta desafíos y limitaciones. Requiere un tiempo adicional para la planificación y preparación de las actividades, así como una amplia disponibilidad de fuentes primarias relevantes. Además, se necesita una formación adecuada de los docentes para implementar eficazmente estas estrategias pedagógicas.

En conclusión, este trabajo resalta la importancia del uso de fuentes primarias y la implementación de métodos activos de enseñanza en la asignatura de Historia. Esta experiencia de innovación pedagógica demostró ser altamente efectiva para el desarrollo de competencias, habilidades y capacidades históricas en los estudiantes. Al permitirles trabajar directamente con fuentes auténticas, se promovió el pensamiento crítico, la construcción de argumentos y la comprensión más profunda de la naturaleza constructiva de la historia. Aunque este enfoque implica desafíos, sus beneficios en términos de aprendizaje y compromiso estudiantil son innegables.

Continuando en el mismo sentido, Lemus Vera et. al. (2015) presentaron una investigación con dos grupos de estudiantes. Unos novatos y otros expertos. Ambos grupos son comparados para conocer cómo cada uno trabaja la interpretación de la historia. Se concluye que trabajar con fuentes históricas y los conceptos de segundo orden permiten a los y las estudiantes desarrollar habilidades para el pensamiento histórico logrando así cambios significativos en el aprendizaje de la historia de los mismos.

Tal como Vázquez Varela (2011) y Prieto, Gómez y Miralles (2013), Apaolaza y Etxeberria (2019) apoyan el aprendizaje con fuentes primarias y métodos activos de

enseñanza. Cuyo objetivo es resaltar la importancia de incorporar en el aula prácticas activas que promuevan el método histórico y aporten una visión de la historia más unida a las competencias, fomentando así el conocimiento crítico y la empatía a través de temas más cercanos y atractivos para el estudiantado.

Tal es así que estas últimas presentan un estudio exploratorio realizado en un aula de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sobre el rol, la presencia y la situación de la mujer en el primer tercio del siglo XX a partir de la implementación de un trabajo cooperativo en el que los y las estudiantes analizaban anuncios publicitarios de época.

A través de estas prácticas, los y las estudiantes desarrollaron habilidades de análisis crítico y reflexión, así como competencias relacionadas con la interpretación y el uso de fuentes históricas. Aprendieron a examinar los anuncios publicitarios desde una perspectiva histórica, considerando el contexto sociocultural de la época y cuestionando las representaciones de género presentes en ellos.

Además, esta experiencia permitió a los y las estudiantes establecer conexiones entre el pasado y el presente, comprendiendo la relevancia de la historia en la comprensión de los problemas y desafíos actuales en torno a la igualdad de género. Al explorar cómo se construían y perpetuaban los roles de género en el pasado, los y las estudiantes adquirieron una conciencia más crítica y una mayor empatía hacia las luchas y logros de las mujeres en la sociedad.

Con base a estas investigaciones, se puede percibir por un lado que, en la mayoría de los manuales escolares de educación secundaria se brindan actividades que no fomentan el pensamiento histórico, donde no se permite la comprensión de los procesos, de los ritmos temporales, de las multicausalidades de los sucesos, sino que

apuntan a un aprendizaje memorístico y transmisivo en donde no se pone en discusión ninguna fuente. Por otro lado, se observa una experiencia didáctica donde el docente no enseña a someter a crítica las fuentes y otra experiencia didáctica donde a partir de la implementación de un trabajo cooperativo, a través del estudio de anuncios publicitarios de época, se insiste en la necesidad de incorporar en el aula prácticas activas que promuevan el método histórico y aporten una visión de la historia más unida a las competencias, suscitando así el conocimiento crítico y la empatía, mediante temas más cercanos y atractivos para los y las estudiantes.

III. CAPÍTULO 2: Objetivos y metodología de investigación

Objetivo general

Identificar cómo los profesores que enseñan Historia 1 en CABA usan las fuentes históricas cuando desarrollan la unidad temática “La Antigua Grecia desde la época clásica hasta el período helenístico inclusive”

Objetivos específicos

- ✓ Identificar las fuentes históricas que los docentes de Historia 1 en CABA priorizan durante el período de la secuencia didáctica elegida “La Antigua Grecia y el imperio de Alejandro” en la actualidad.
- ✓ Describir cómo se usan las fuentes históricas durante el desarrollo de la unidad temática seleccionada.
- ✓ Examinar cómo son usadas las fuentes históricas en los manuales de Historia 1 de uso vigente en CABA sobre el período seleccionado (de los profesores que los usan).

Método

Diseño de la investigación

Se aplicó una metodología de investigación cualitativa, dado que, por un lado, se llevaron a cabo observaciones de clases dictadas por dos profesores de Historia de primer año del nivel secundario dentro de la CABA. De ellas se seleccionaron solo dos para analizar. Una de una escuela pública y otra de una escuela privada, teniendo en cuenta que ambas eran del mismo turno matutino y que en ambas se trató de estudiantes no repitentes. Las mismas se analizaron según la metodología y el discurso de cada profesor en cuanto al uso de fuentes históricas y el tipo de fuentes que priorizaron para la unidad temática elegida que fue “La antigua Grecia: desde la época clásica hasta el período helenístico inclusive”. Por otro lado, se identificaron tanto las fuentes históricas como las actividades que brindó el manual de Historia 1 que utilizó la profesora de la escuela de gestión privada para la secuencia didáctica elegida ya que el profesor de escuela de gestión pública no utiliza.

Se trató de dos estudios de caso de docentes enseñando historia de Grecia en primer año de nivel secundario en la CABA. Ambas fueron elegidas por tratarse de dos instituciones diferentes en cuanto a la gestión ya que una es privada y otra es pública pero comparten que ambas son del mismo turno matutino y que los y las estudiantes no son repetidores.

Técnica de recolección de datos y procedimientos

Se concurrió a dos escuelas secundarias de CABA, una pública y otra privada, con autorización de las autoridades de los establecimientos educativos y de

los docentes que se observaron. Una vez realizadas las observaciones, se analizaron cualitativamente los discursos de los docentes en los procesos de interacción verbal con los estudiantes en sus respectivas clases identificando las fuentes históricas y su uso, siguiendo las categorías analíticas de Samuel Wineburg referente a los heurísticos empleados en el uso de fuentes históricas (véase tabla 1a) y los tipos de preguntas que movilizaron este uso en el aula de clase, retomados de Castellanos y Navarro (véase tabla 1b).

Tabla 1a

Heurísticos utilizados para evaluar la evidencia en las observaciones a realizar

Categoría	Descripción
Enunciación de fuentes históricas	Las fuentes se enuncian para apoyar la explicación y se asumen como evidencia inequívoca e incuestionable.
Documentación	Se describe cuál es la fuente usada y quién la escribió, se identifica el autor, el tiempo y el espacio donde se escribió el documento. Alerta sobre el tipo de texto (periodístico, novela, ley, carta).
Corroboración	Se comparan diferentes tipos de fuentes primarias (p. ej.: textos escolares, documentales), la memoria colectiva (p. ej.: mitos, leyendas, relatos familiares) y la experiencia propia (p. ej.; víctima de violación de algún derecho).

Contextualización Describe el marco temporal y las condiciones históricas de otras partes del mundo donde se gestaron las fuentes utilizadas. El uso de este heurístico permite analizar qué precede y qué sigue a un determinado acontecimiento, cuánto dura y cuánto tiempo transcurrió entre la ocurrencia y el registro del observador.

Nota. Se ejemplifica a partir de los datos recolectados en las observaciones a los profesores de Historia 1 en CABA.

Fuente: elaboración propia a partir de las categorías de Wineburg y Castellanos y Navarro.

Tabla 1b

Tipo de preguntas que orientan la discusión y evaluación de fuentes en el aula

Tipo de pregunta	Descripción
Reflexiva	Suscita la inquietud cognoscitiva y el esfuerzo intelectual del alumnado y se orienta, en gran medida, al análisis y expresión del propio pensamiento en torno al contenido.
Abierta	No tiene respuesta exacta. Por consiguiente, admite varias respuestas, especialmente descriptivas.

Literal Hace referencia a ideas, datos y conceptos que aparecen directamente expresados en un libro, un capítulo, un artículo o algún documento.

Cerrada Promueve respuestas referidas a aspectos puntuales del contenido, buscando confirmación de la información.

Retórica Los profesores formulan la pregunta y, antes de que los estudiantes puedan contestar, integran la respuesta en su discurso como si se tratara de un elemento semántico más.

Nota. Se ejemplifica a partir de los datos recolectados en las observaciones a los profesores de Historia 1 en CABA.

Fuente: elaboración propia a partir de las categorías de Castellanos y Navarro (2020).

Por otra parte, se evaluó el libro de texto que usó la profesora de la escuela de gestión privada para enseñar el tema, según las destrezas y marcadores que establece Saiz Serrano (2014) (Tabla 3). La información según el tipo de fuentes usadas (Tabla 4 y 5) y las actividades propuestas (Tabla 6) ya que el profesor de la escuela pública manifestó no utilizarlo.

Tabla 2

*Marcadores para analizar el uso de fuentes históricas en libros de texto de historia de
1er año de nivel secundario*

Marcadores	Descripción
Planteamiento de problemas de aprendizaje histórico	Organizadores de contenido: preguntas-problema al inicio de las unidades o en secuencias de actividades a lo largo de las unidades.
Presencia, tipología y ubicación de fuentes históricas	En los libros de texto y su relación respecto a otros recursos. Donde están y si están.
Marcadores	Descripción
Aprovechamiento de fuentes históricas: grado de complejidad de las actividades vinculadas a ellas en los libros de texto	Grado de complejidad cognitiva de las actividades vinculadas a ellas en los libros de texto: bajo (recordar y repetir), medio (comprender y reformular) o alto (aplicar y analizar).

Nota. Categorías de análisis de libros de texto según Sáiz (2014).

Fuente: Sáiz (2014)

Tabla 3

Fuentes históricas como recursos en libros de texto de historia

Título, editorial y año de edición Tipo 0 Tipo 1 Tipo 2 Tipo 3 Tipo 4

Nota. Tipo 0. Total de fuentes como recursos sobre el total de recursos cuantificados.

Tipo 1. Fuente textual primaria o secundaria. Tipo 2. Fuente icónica : imágenes artísticas, objetos de cultura material, patrimonio arquitectónico, cartel, fotografías.

Tipo 3. Fuente combinada: textual e icónica. Tipo 4. Fuente en recurso externo al manual: páginas web y enlaces multimedia.

Fuente: Sáiz (2014).

Tabla 4

Actividades sobre fuentes históricas en libros de texto de historia según su diseño y ubicación

Título, editorial y año de edición Tipo 1 Tipo 2 Tipo 3 Tipo 4

Nota. Tipo 1: Actividades de apertura o inicio. Tipo 2: Actividades vinculadas al cuerpo principal de la unidad. Tipo 3: Actividades finales o de síntesis. Tipo 4: Actividades catalogadas para trabajar las competencias al final de la unidad.

Fuente. Sáiz (2014).

Tabla 5

Actividades con fuentes históricas en libros de texto de historia según su complejidad cognitiva

Título, editorial y año de edición Tipo 1 Tipo 2 Tipo 3

Nota. Tipo 1: Uso descriptivo de la fuente: recordar (complejidad baja). Tipo 2: uso descriptivo y algorítmico de la fuente: comprender (complejidad media). Tipo 3: uso heurístico y creativo de la fuente: aplicar, analizar, evaluar, crear (complejidad alta).

Fuente. Sáiz (2014)

Procedimiento

Se visitaron dos escuelas secundarias de CABA, una pública y otra privada, con autorización de las autoridades de los establecimientos educativos y de cada docente que se observó. Las mismas duraron lo que duró la temática elegida para esta investigación (10 sesiones de clase por cada profesor. En total fueron 20 sesiones de clase observadas).

Una vez realizadas las mismas, se analizaron cualitativamente los discursos de cada docente en los procesos de interacción verbal con los estudiantes en sus respectivas clases identificando las fuentes históricas y su uso, siguiendo las categorías analíticas de Samuel Wineburg referente a los heurísticos empleados en el uso de fuentes históricas y los tipos de preguntas que movilizaron este uso en el aula de clase, retomados de Castellanos y Navarro.

En primer lugar, se identificaron qué fuentes históricas priorizaron durante sus clases con los estudiantes para analizar la unidad temática elegida, de qué tipo son las fuentes seleccionadas, de qué manera las utilizaron y con qué objetivos.

Algunas de las cuestiones a revisar durante las observaciones de las clases se orientaron a qué estrategias son las más frecuentes para enseñar Historia 1 a través del uso de fuentes históricas, qué criterios utilizan para la selección de cada fuente, con qué recursos cuentan los docentes y cuáles utilizan, qué consideran estos que es fundamental transmitir a los estudiantes sobre este tema, con qué dificultades se encuentran y cómo tratan de revertirlas a favor del aprendizaje, qué fuentes y de qué tipo priorizan y por qué, y cómo evalúan los aprendizajes de los estudiantes en relación con los objetivos planteados y la metodología implementada.

Plan de análisis y procesamiento de la información

Se usó la metodología cualitativa basada en el análisis de contenido. Los datos se analizaron con las categorías analíticas de Samuel Wineburg y de Castellanos y Navarro, las observaciones realizadas a los profesores de Historia de primer año del nivel secundario en CABA sobre el uso que les dan a las fuentes históricas en sus clases durante el desarrollo de la secuencia didáctica elegida, para el aprendizaje de la asignatura y con qué recursos cuentan. Por último, se confeccionó un cuadro sobre la unidad temática elegida “La antigua Grecia desde la época clásica hasta el imperio de Alejandro inclusive” del manual de Historia de primer año del nivel secundario de CABA que utilizó la profesora de la escuela privada observada, detallando título, autor, editorial y año por un lado, y por otro, examinándolo en función de los tipos de fuentes históricas que posee y las diferentes actividades propuestas en él. Asimismo, también se evaluó este libro de texto según las destrezas y marcadores que establece Saiz Serrano (2014).

Participantes y contexto

Se trató de dos estudios de caso. Se trabajó con dos docentes de Historia de primer año del nivel secundario y sus grupos de estudiantes en CABA. Uno de escuela pública y otro de escuela privada. Además, se analizaron las fuentes que utilizaron en sus clases y en el caso de la profesora del privado las fuentes históricas y actividades del manual que usó en el desarrollo de sus clases.

Escuela pública (Figura 1)

El primer caso corresponde al profesor C. V. G. y su grupo de 20 estudiantes (10 niñas y 10 niños). El profesor tiene 55 años, con 20 años de antigüedad en la docencia, está estudiando una Maestría en estudios clásicos de Grecia Antigua en la UBA, enseña en la escuela pública observada en el barrio de Flores, en el turno mañana en un primer año de estudiantes no repitentes. El aula posee pantalla digital. El curso tiene 3 horas semanales de Historia. El profesor recupera los saberes previos grupalmente no individualmente. Utiliza una fuente primaria y fuentes secundarias. No utiliza libro de texto, le interesa enseñar más los procesos y no tanto las fechas.

En cuanto al contexto socioeconómico del estudiantado, se trata de estudiantes que en su mayoría tienen 13 años o están por cumplirlos. Los mismos provienen mayormente de la zona de flores, villa 1 -11- 14 y barrio Ricciardelli. Es decir, que vienen en su mayoría de sectores vulnerables.

Escuela privada (Figura 2)

El segundo caso, corresponde a la profesora J. L. E. y su grupo de 30 estudiantes (15 niñas y 15 niños). La docente que tiene 26 años y 1 año de antigüedad en la docencia, está terminando su carrera de Profesorado y Licenciatura en Historia a cargo de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente, también está haciendo su tesis de licenciatura en el Instituto de Historia Antigua Oriental, enseña en la escuela privada observada, también en el turno matutino, con estudiantes no repitentes.

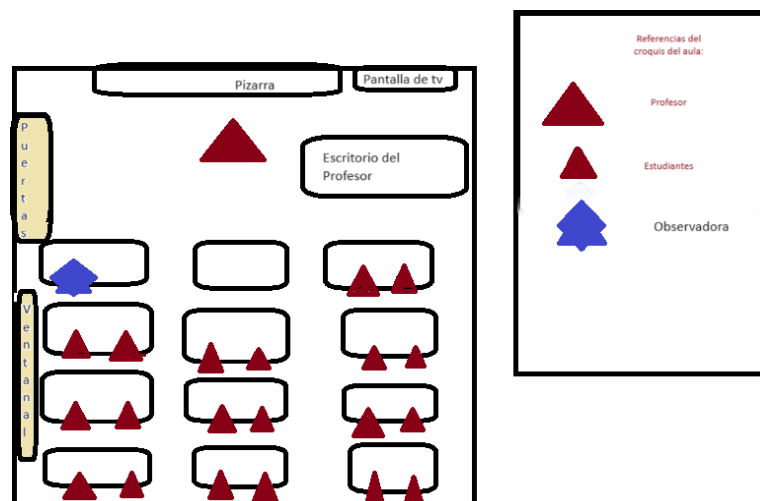
En cuanto al contexto socioeconómico de los estudiantes, los mismos tienen 13 años o están por cumplirlos. En comparación al estudiantado observado en la escuela pública, estos son mayoritariamente de un poder adquisitivo más alto. La mayoría viene del barrio de Flores y Floresta. Solo una estudiante es de Tigre. Predominan los chicos y chicas que vienen de otros colegios y no de la misma primaria de la institución.

El aula no posee pantalla digital. El curso tiene una carga horaria de Historia de 4 horas semanales. Sigue estrictamente el libro de texto como medio para el dictado de sus clases. No hay ningún chico sin libro de texto. Utiliza solo fuentes secundarias. Prescindió del uso de la tecnología a pesar de que cuenta con ello. Los estudiantes no usan el celular en las clases. Toma oral todas clases individualmente recuperando los contenidos aprendidos en clases anteriores. Enseña de una manera más lineal y en comparación al profesor C. V. G., realiza muchas menos preguntas.

Por último, los diseños de aula de ambas instituciones se muestran en las siguientes figuras:

Figura 1

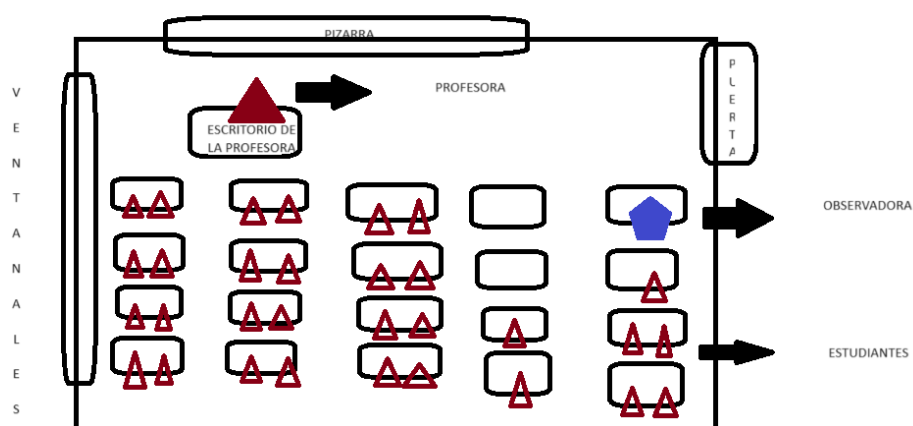
Diseño de aula de la escuela pública.



Elaboración propia

Figura 2

Diseño de aula de la escuela privada.



Elaboración propia

Paradójicamente, la escuela pública estaba mejor dotada con los recursos tecnológicos que le permiten al docente llevar a cabo sus clases con una didáctica más moderna. Contaba con televisor led con pizarra digital y pizarra común. Las mesas y sillas eran las adecuadas para los y las estudiantes existentes.

En la escuela privada, los recursos tecnológicos antes mencionados en el aula por lo menos no se visualizaban ni se utilizaban.

Aspectos éticos

Para efectuar estas observaciones se contó con el consentimiento de los docentes y estudiantes observados, el aval de las instituciones y a nivel de la normatividad nacional que ampara los procesos de investigación científica, se trabajó respetando la ley 25.326 de protección de datos personales.

IV. CAPÍTULO 3: Resultados de las observaciones.

Resultados

Se concurrió a dos escuelas secundarias de CABA, una pública y otra privada, con autorización de las autoridades de los establecimientos educativos y de cada docente que se observó. Una vez realizadas las observaciones, se analizaron cualitativamente los discursos de cada docente en los procesos de interacción verbal con los estudiantes en sus respectivas clases identificando las fuentes históricas y su uso, siguiendo las categorías analíticas de Samuel Wineburg referente a los heurísticos empleados en el uso de fuentes históricas (véase tabla 1a) y los tipos de preguntas que movilizaron este uso en el aula de clase, retomados de Castellanos y Navarro (véase tabla 1b).

Tabla 1a

Heurísticos utilizados para evaluar la evidencia en las observaciones a realizar

Categoría	Descripción
Enunciación de fuentes históricas	Las fuentes se enuncian para apoyar la explicación y se asumen como evidencia inequívoca e incuestionable.
Documentación	Se describe cuál es la fuente usada y quién la escribió, se identifica el autor, el tiempo y el espacio donde se escribió el documento. Alerta sobre el tipo de texto (periodístico, novela, ley, carta).

Corroboración	Se comparan diferentes tipos de fuentes primarias (p. ej.: textos escolares, documentales), la memoria colectiva (p. ej.: mitos, leyendas, relatos familiares) y la experiencia propia (p. ej.: víctima de violación de algún derecho).
Contextualización	Describe el marco temporal y las condiciones históricas de otras partes del mundo donde se gestaron las fuentes utilizadas. El uso de este heurístico permite analizar qué precede y qué sigue a un determinado acontecimiento, cuánto dura y cuánto tiempo transcurrió entre la ocurrencia y el registro del observador.

Nota. Se ejemplifica a partir de los datos recolectados en las observaciones a los profesores de Historia 1 en CABA.

Fuente: elaboración propia a partir de las categorías de Wineburg y Castellanos y Navarro.

En esta investigación, se visualiza que el **profesor 1** de escuela privada, usó únicamente del libro de texto y el **profesor 2** de escuela pública, utilizó tanto fuentes primarias como secundarias. Mientras que, en el primer caso, la docente imparte una enseñanza tradicional aferrada más a las fechas, el otro profesor apela a una didáctica más moderna incluyendo las TIC, para generar en sus estudiantes aprendizajes significativos por medio de la enseñanza de la historia como proceso. En consecuencia, en el caso del **profesor 1** se utiliza solo el heurístico de enunciación de fuentes mientras

que, en el caso del **profesor 2**, se documenta, se corrobora y se contextualiza las fuentes históricas durante las 10 sesiones de clase observadas.

Profesor 1

Enunciación de fuentes

La profesora pone de título “Grecia Clásica” en el centro de la pizarra. Luego, agrega todas las características de la polis en esta época. Acto seguido, pregunta a sus estudiantes cuál fue el elemento característico de la época clásica a lo que una estudiante empieza a leer su primer respuesta diciendo que fue la polis como organización política sacado del libro de texto. La docente explica que fue la polis como organización política, el auge de la polis, quiere decir que la polis toma más relevancia, más peso en esta nueva época, se vuelve la estructura política y social por excelencia de la Grecia Clásica. La ciudad Estado que es la polis, es este tipo de organización política que reúne aldeas y *oikos*. Es la principal forma de organización política y económica. Les explica que van a tener distintas polis como: Atenas, Esparta, Micenas, Ítaca. En esta época se van a desarrollar más. Van a propiciar sus propios ejércitos, su propia producción. A continuación, pregunta si todos pusieron que el elemento característico de la época es el auge de la polis. Las fuentes se enuncian para apoyar la explicación y se asumen como evidencia inequívoca e incuestionable por eso se trata de enunciación de fuentes.

Profesor 2

Documentación:

“El profesor explica cómo se conforma la polis en la época clásica griega y luego, describe la fuente con la que trabajarán que es un fragmento de la película 300

para trabajar las instituciones espartanas: Educación (Agogé), la Apella, la Diarquía y la Gerusía. Además, mostró fuentes iconográficas en la pantalla para que observen a los hoplitas”. Se considera que trató el heurístico de documentación porque se describe cuál es la fuente usada y quién la escribió, se identifica el autor, el tiempo y el espacio donde se escribió el documento y además, alerta sobre el tipo de documento de cual se trata que en este caso es un recurso audiovisual.

Corroboración:

El docente hace preguntas tales como: ¿Cómo logramos vivir en comunidad? ¿Qué escribe Licurgo? ¿Cómo podemos saber de Esparta? Un estudiante responde que por las leyes que dejó escritas Licurgo. El docente pregunta cómo se llamaban las leyes y se responde a sí mismo Retra. A continuación, pregunta si saben qué significa y se responde: significa “lo que ya está dicho”. Explica que los espartanos no hablaban mucho. Contestaban cortito y al pie. Hablaban con aforismos. Pregunta si saben que son y enseguida explica que viene de la palabra *forism* (definir). Luego pregunta qué tipo de fuente nos dejó Licurgo. Los estudiantes responden que son fuentes primarias. En este caso, el profesor mediante las preguntas que les hace, invita a los estudiantes a verificar el tipo de la fuente que se compartió para trabajar utilizando este heurístico.

Contextualización:

El profesor busca que los estudiantes conozcan sobre la organización política y militar de macedonia. Así coloca en la pantalla la fuentes n.º 1 de Demóstenes: *“La primera filípica: es un discurso escrito y pronunciado por el político y escritor ateniense Demóstenes entre 351 a. c. y 350 a. c. “Atenienses, solo vuestra extremada negligencia ha producido vuestros males. Quizá alguno de vosotros, pensando en el numeroso ejército de que Filipo de Macedonia, dispone y en todas las fortalezas que ha usurpado*

lo creará difícil de vencer. pero que considere que la mayor parte de los pueblos ahora sometidos a Filipo eran libres y autónomos”.

Hace pasar al frente a una estudiante para leer dicha fuelle n.º 1 desde la pantalla. Tanto el profesor como la estudiante analizan de qué tipo de fuente se trata y por qué. Se concluye que se trata de una fuente primaria porque está escrita en el momento. Luego, el profesor pregunta a quién nombró Demóstenes a lo que la clase responde a Filipo de Macedonia. A continuación, siempre teniendo en cuenta la lectura de la fuente leída por la estudiante, realiza preguntas acerca de la figura de Filipo de Macedonia para llegar a analizar su forma de gobierno. Al finalizar este primer análisis, se llega como resultado a que en esta fuente Demóstenes hace una crítica a los atenienses señalando los beneficios que daba Filipo a los pueblos que se sometían a él. El docente deja registro de lo hablado en la pizarra y los y las estudiantes lo copian. A continuación, el docente pasa a colocar la fuelle n.º 2 de Bengston: *“Griegos y Persas: escritor alemán que escribió un libro sobre los griegos y los persas en 1972 D.C” . “La monarquía macedónica era una monarquía militar. El rey era al mismo tiempo jefe, sacerdote y juez supremo. Mediante su comportamiento personal con el ejército al que precedía con gran valor fue consiguiendo Filipo cada vez mayor influencia y poder. Les otorgaba tierras y los nombraba sus compañeros (hetairoi).”.*

Hace pasar al frente a otra estudiante para leerla desde la pantalla. En esta oportunidad, se trata de una fuente secundaria porque el que la escribe, vivió mucho después de cuando pasó. Al finalizar este segundo análisis, se llega como resultado a que el rey de Macedonia, Filipo era líder militar, jefe, sacerdote y juez supremo por lo que se trataba de una monarquía. El docente deja registro de lo hablado en la pizarra y los y las estudiantes lo copian. El docente coloca en la pizarra la fuelle n.º 3 de Arriano: *Anábasis de Alejandro magno: escritor romano que escribió sobre la vida de Alejandro*

magno en el año 160 D.C. “Según se dice Filipo de macedonia murió, y su hijo Alejandro tomó el mando de Macedonia cuando tenía 20 años. Habiendo asegurado su posición como nuevo rey, marchó hacia el Peloponeso donde exigió a todos los griegos que le dieran el mando supremo de una expedición contra los persas. De esta manera le fueron concedidos los mismos honores que a su padre Filipo, con el beneplácito de todos los griegos. Luego de esto, retornó a Macedonia para preparar la expedición a Asia”. Hace pasar al frente a otro estudiante para leerla desde la pantalla. En esta oportunidad, se trata de una fuente secundaria porque el que la escribe, vivió mucho después de cuando pasó. Aquí el profesor aclara que como no hay otros escritos, se considera como primaria, pero que ellos van a considerarla igual como secundaria.

Al finalizar este tercer análisis, se llega como resultado a que Filipo murió asesinado y que lo reemplaza su hijo Alejandro de Macedonia, que es conocido como Alejandro magno (en romano) y mega (en griego) de Macedonia. El profesor hace un paréntesis explicando el término magno y hace un paralelismo con Malvinas. Relata que magno era el más grande porque hizo un gran imperio yendo al frente de sus soldados, no como en Malvinas, que los que iban al frente eran los soldados. Contó como anécdota la historia de cómo Alejandro obtuvo su caballo que era difícil de domar. Él logró obtenerlo porque se dio cuenta que lo que le molestaba al caballo era su propia sombra entonces le tapó los ojos y el padre se lo tuvo que comprar. Seguidamente el profesor tomando como ejemplo la edad de Alejandro busca que sus estudiantes se identifiquen con él, viéndolo como un joven de casi la misma edad que ellos, porque tenía 20 años. Es decir un par de años más nada más, y ya era el rey de Macedonia. El docente deja registro de lo hablado en la pizarra y los y las estudiantes lo copian.

Por último, el docente coloca en la pizarra la fuentes n.º 4 de Pseudo- Calístenes. *Vida y hazañas de Alejandro de Macedonia. Siglo III (d. c). “el más extraordinario y*

más valeroso de los hombres fue, al parecer, Alejandro, rey de los macedonios, que realizó todas sus obras de manera singular y halló siempre la colaboración de la providencia con sus virtudes. Pues en guerrear y batallar contra cada uno de los pueblos gasto menos tiempo del que necesitarían quienes quisieran describir con exactitud las ciudades de aquellos países. Las hazañas de Alejandro, sus excelencias de cuerpo y de alma, el éxito de sus empresas y su valor ahora contaremos, (...)”.

El docente hace pasar al último estudiante a leerla. En esta oportunidad se trata de una fuente secundaria porque es después de cristo. Cuenta que Alejandro era extraordinario, valeroso es decir que definía rápido las batallas con ayuda de la providencia. El docente deja registro de lo hablado en la pizarra y los y las estudiantes lo copian.

Estos ejemplos se toman como heurísticos de contextualización porque el profesor en su clase a través de sus preguntas sobre las fuentes compartidas, permite visualizar cuándo y dónde se realizaron dichas fuentes permitiendo analizar qué precede y qué sigue a un determinado acontecimiento, cuánto dura y cuánto tiempo transcurrió entre la ocurrencia y el registro del observador.

IV.1.1 Análisis de las fuentes utilizadas en las observaciones realizadas en ambas escuelas

En las observaciones realizadas en la escuela privada se percibe que el único heurístico aplicado por la docente es el de la enunciación de fuentes históricas ya que utiliza sólo como fuente, el libro de texto para enunciar y apoyar la explicación asumiéndola como evidencia incuestionable. El libro de texto utilizado por la docente de la escuela privada fue el de Historia 1 de editorial Mandioca. Serie Llaves, NES, año 2022 para la enseñanza de Historia en primer año de la secuencia didáctica elegida *“Historia de Grecia desde el período Clásico hasta el período helenístico inclusive”*.

Mientras que, en las observaciones hechas en la escuela pública, se nota que el docente si bien no hace uso del libro de texto utiliza diversas fuentes (primarias y secundarias), describe cuál es la fuente usada y quién la escribió, se identifica el autor, el tiempo y el espacio donde se escribió el documento. Además el contexto temporal y las condiciones históricas de otras partes del mundo donde se gestaron las fuentes utilizadas permitiendo analizar qué precede y qué sigue a un determinado acontecimiento, cuánto dura y cuánto tiempo transcurrió entre la ocurrencia y el registro del observador. En este último caso, la documentación, la contextualización y la corroboración son los heurísticos más utilizados. Además, hace uso de mapas mudos y referenciados, fragmentos de la película 300, imágenes tanto de la conformación de las polis como de soldados espartanos (hoplitas) y de la pantalla digital que está dentro del aula (véase Tabla 1 b).

Adicionalmente, en el proceso de clasificación de los datos se identificó que, en la interacción entre cada profesor/a y sus estudiantes, el recurso más usado por cada uno/a fue la formulación de diferentes tipos de preguntas para generar explicaciones en sus estudiantes. Por tal motivo, estas preguntas fueron clasificadas y analizadas (véase Tabla 1 b).

Tabla 1b

Tipo de preguntas que orientan la discusión y evaluación de fuentes en el aula

Tipo de pregunta	Descripción e indicadores	Profesora 1	Profesor 2
Reflexiva	<p>Suscita la inquietud cognoscitiva y el esfuerzo intelectual del alumnado y se orienta, en gran medida, al análisis y expresión del propio pensamiento en torno al contenido.</p> <p>Generalmente, inician con ¿Por qué? O ¿qué pasaría si?, ¿qué significa?</p>	<p>Ej. A: La docente pregunta: ¿por qué se relaciona la cultura guerrera espartana con el rol de la mujer?</p> <p>Ej. B: La docente pregunta: ¿qué quiere decir hoplitas? ¿Por qué es una novedad en esta época la estrategia de combate que tenían?</p> <p>Ej. C: ¿Qué era el auge?</p>	<p>Ej. A: El docente pregunta qué caracterizaba a los fenicios o a qué se dedicaban recuperando los saberes previos de los estudiantes.</p> <p>Ej. B: El docente pregunta qué significa que eran independientes.</p> <p>Ej. C: El docente pregunta qué pasa si alguien no nos dice nada. Los estudiantes responden que es mudo.</p> <p>Ej. D: El docente pregunta qué significa una monarquía.</p>
Abierta	<p>No tiene respuesta exacta. Admite varias respuestas, especialmente descriptivas. Suelen iniciar con: ¿Cómo?</p>	<p>Ej. A: La docente les pide que expliquen el sistema político espartano.</p> <p>Ej. B: <u>Pregunta cómo podrían relacionar la cultura espartana con el rol de sus mujeres.</u></p>	<p>Ej. A: El docente les pregunta cómo se organizaban políticamente los fenicios.</p>

Tipo de pregunta	Descripción e indicadores	Profesora 1	Profesor 2
Literal	<p>Hace referencia a ideas, datos y conceptos que aparecen directamente expresados en un libro, un capítulo, un artículo o algún documento.</p> <p>Usualmente inician con ¿Qué?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?</p>	<p>Ej. A: La docente pregunta cuáles eran las características de esta polis</p> <p>Ej. B: La docente pide que redacten un texto en el que enumeren las características comunes del sistema político de la polis.</p> <p>Ej. C: La docente les pide que definan el concepto de ciudadano según el criterio de los griegos.</p>	<p>Ej. A: El docente pregunta de qué tipo de civilización están hablando si es un territorio rodeado de mares.</p> <p>Ej. B: El profesor les pregunta si se acuerdan las ciudades más importantes de este pueblo a lo que los estudiantes contestan Biblos, Sidón y Tiro.</p>
Cerrada	<p>Promueve respuestas referidas a aspectos puntuales del contenido, buscando confirmación de la información.</p> <p>Usualmente se contesta sí o no ante la pregunta.</p>	<p>Ej. A: La docente pregunta si todos pusieron que el elemento característico de la época es el auge de la polis.</p> <p>E. B: La docente pregunta: ¿se trataba de esta nueva polis ya consolidada no?</p>	<p>Ej. A: El docente pregunta a los estudiantes si el mapa que no está escrito dice algo. Los estudiantes dicen que no.</p> <p>Ej. B: El docente les vuelve a preguntar si el que está escrito dice algo a lo que los estudiantes contestan que sí.</p> <p>Ej. C: El docente le pregunta a un estudiante si este mapa (indicando al mapa referenciado) habla, a lo que el estudiante le contesta que sí.</p>

Tipo de pregunta	Descripción e indicadores	Profesora 1	Profesor 2
Retórica	<p data-bbox="448 351 851 574">Los profesores formulan la pregunta y, antes de que los estudiantes puedan contestar, integran la respuesta en su discurso como si se tratara de un elemento semántico más.</p> <p data-bbox="448 606 851 718">La pregunta y la respuesta son dadas por el mismo docente.</p>	<p data-bbox="851 351 1433 510">Ej. A: La docente pregunta cuáles eran las características de esta polis y se responde que tenían su propia libertad y su propia forma de organización política.</p> <p data-bbox="851 542 1433 861">Ej. B: A raíz de la pregunta: ¿Cuál es la estructura de combate? La docente les pide que se coloquen como falange y que representen al enemigo que intenta pasar la misma y no puede entonces da a conocer que no puede porque es una estrategia para protegerse, una estructura de combate que se reproduce con los años y que cada vez es más sofisticada.</p> <p data-bbox="851 893 1433 1345">Ej. C: La docente se pregunta y se responde sobre las características de la polis, el auge, el apogeo de la polis, y explica que todas palabras quieren decir que la polis se consolida como estructura política, que no es un estado sino que es una ciudad estado eso quiere decir que la escala es mucho menor, que cada una de las polis tiene su propio sentido de pertenencia, eso quiere decir que la gente que vive dentro de esa polis, comparte <u>tradiciones, valores, cultura en común y</u></p>	<p data-bbox="1433 351 2051 542">Ej. A: El docente pregunta qué significa que eran independientes y se responde a sí mismo que se autogobernaban y que no dependían de otras ciudades. A este proceso aclara que se lo llama Sinecismo.</p>

que cada una es diferente a la otra, tiene un autogobierno eso quiere decir que cada una se maneja según sus propias leyes, su propios códigos que habían visto que se llamaba *politeia* o constitución.

Ej. C: ¿Qué quiere decir hoplitas?
Pregunta. Eran llamados de esta forma porque usaban un hoplón que era el escudo. Se responde.

Nota. Se ejemplifica a partir de los datos recolectados en las observaciones a los profesores de Historia 1 en CABA.

Fuente: elaboración propia a partir de las categorías de Castellanos y Navarro (2020).

Tabla 1 c

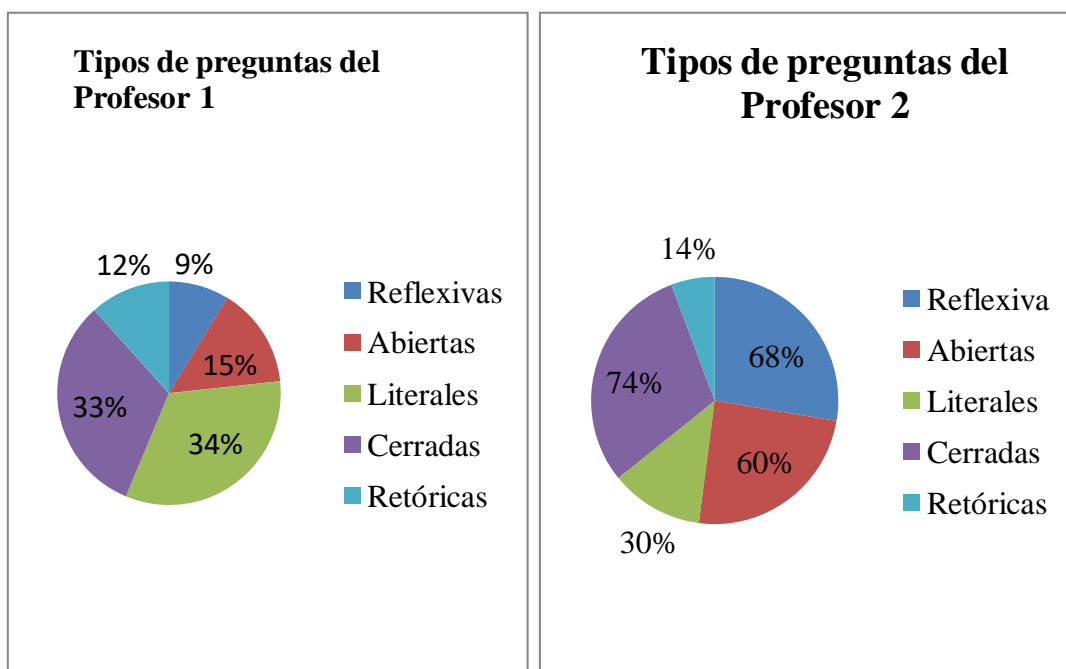
Porcentaje del tipo de preguntas que orientan la interacción entre los docentes observados y sus respectivos estudiantes

	Ej. 1	Ej.2
Reflexivas	9%	68%
Abiertas	15%	60%
Literales	34%	30%
Cerradas	33%	74%
Retóricas	12%	14%

Nota. Se realiza en base a los datos recolectados en las observaciones a los profesores de Historia 1 en CABA.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados en las observaciones hechas en cada escuela clasificadas a partir de las categorías de Castellanos y Navarro (2020).

IV.1.2 Representación gráfica de cada tipo de pregunta formulada por los docentes observados en cada escuela



IV.1.3 Informe de resultados de cada docente observado

En el gráfico del **Profesor 1**, se observa que de un total de aproximadamente 103 preguntas, durante el transcurso de 11 observaciones, la profesora realizó un 9% de preguntas reflexivas, un 15% de preguntas abiertas, un 34% de preguntas literales, un 33% de preguntas cerradas y un 12% de preguntas retóricas. Mientras que en el gráfico del **profesor 2**, se observa que de un total de aproximadamente 246 preguntas, durante el transcurso de 11 observaciones, el profesor realizó 68% de preguntas abiertas, un 60% de preguntas literales, un 30% preguntas retóricas, un 74% de preguntas cerradas y un 14% de preguntas reflexivas.

IV.1.4 Análisis de la metodología de cada docente observado

Si bien ambos docentes utilizaron el método inductivo-deductivo, la docente **1** es quien hace una mayor intervención en el cierre de los contenidos no existiendo reflexión por parte los estudiantes en la construcción de saberes. Inicia la clase a través de la pregunta: ¿Quién se quiere disculpar? Algunos optan por disculparse¹ y otros dan el oral. El mismo le sirve a la docente en dos sentidos: por un lado, califica a los y las estudiantes y por otro, lo utiliza como recuperación de saberes previos antes de iniciar el nuevo contenido. Por último, siempre indica las páginas del libro con las cuales deben trabajar. Al finalizar, se hace una puesta en común comparando con el cuadro hecho por la docente plasmado en la pizarra.

Mientras que en el docente **2** se visibiliza un rol de facilitador de un aprendizaje constructivo. El docente invita a toda la clase en conjunto a participar y a construir el conocimiento pasando a ser él, un mediador del saber. Inicia la clase recuperando saberes previos de manera colectiva con participación en la mayoría de los y las estudiantes. Siempre complementa lo dicho integrando con sus comentarios a modo de cierre de cada contenido.

¹ Al comenzar las clases, les toma un oral a veces a voluntad otras veces elige ella de forma aleatoria. Los estudiantes poseen una disculpa por bimestre que se utiliza en el caso de que estos hayan sido elegidos aleatoriamente para dar oral y no hayan estudiado. Estos orales son con nota que sirven para levantar los parciales escritos. Los orales son de temas vistos en la clase anterior.

IV.1.5 Análisis del libro de texto en tablas

Con el fin de analizar el libro de texto que utilizó la **profesora 1**, en primer lugar, se recogen las fuentes históricas como recurso en los libros de texto de historia siguiendo los marcadores propuestos por Sáiz (Véase Tabla 3 y 4). En segundo lugar, en la Tabla 5 se muestra el diseño y ubicación de las actividades relacionadas con fuentes en los manuales; en la misma línea; la Tabla 6 se consideran las actividades con fuentes en relación al resto de actividades relacionadas con el texto académico. En dicha Tabla se examina el nivel cognitivo de las actividades que apelan las fuentes históricas.

Tabla 3

Marcadores para analizar el uso de fuentes históricas en libros de texto de historia de 1er año de nivel secundario

Marcadores	Descripción
Planteamiento de problemas de aprendizaje histórico	Organizadores de contenido: Presenta <i>preguntas-problema en secuencias de actividades a lo largo de las unidades al finalizar cada tema. Ej: ¿Cuál fue el elemento característico de la época clásica?; Redacten un texto en el que enumeren las características comunes de los sistemas políticos de las polis; Definan el concepto de ciudadano según los criterios de los griegos. (p.103); ¿Cómo estaba conformado el territorio de Esparta?; Elaboren una pirámide social con los diferentes estamentos de la sociedad espartana; ¿Qué relación existía entre la estructura social espartana y su organización política? (p.105).</i>
Presencia, tipología y ubicación de fuentes históricas	En los libros de texto y su relación respecto a otros recursos. <i>Existen 2 QR que están ubicados antes de las preguntas finales de cada tema. Además, hay una fuente primaria de un discurso de Demóstenes al final del capítulo que tiene una actividad de análisis relacionada.</i>
Aprovechamiento de fuentes históricas: grado de	Grado de complejidad cognitiva de las actividades vinculadas a ellas en los libros de texto: bajo (recordar y repetir),

complejidad de las
actividades vinculadas a ellas
en los libros de texto

medio (comprender y reformular) o alto (aplicar y analizar).

Nota. Categorías de análisis de libros de texto según Sáiz (2014).

Fuente: Sáiz (2014).

Tabla 4

Fuentes históricas como recursos en libros de texto de Historia

Título, editorial y año de edición	Tipo 0	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4
<i>Historia 1.</i> Editorial: Mandioca. Serie Llaves, NES.	La totalidad de lo que aparece mencionado en este cuadro (21 fuentes históricas).	Primaria : Solo una. « <i>Un ateniense contra Filipo</i> » (p. 114) Secundaria : Solo una. « <i>Las polis en la época helenística</i> »	: Contiene mapas (pp. 104, 106, 109), fotografía de las ruinas del teatro de Esparta (p. 104), fotografía de un mosaico que representa la Academia de Platón y otra fotografía de un grabado que se llama Aristóteles enseñando a Alejandro de 1866 (p. 110), fotografías de estatuas: Licurgo (p. 105), el	Contiene mapas (pp. 104, 106, 109), fotografías de las ruinas del teatro de Esparta (p. 104), fotografía de un mosaico que representa la Academia de Platón y otra fotografía de un grabado que se llama Aristóteles enseñando a Alejandro de 1866 (p. 110), fotografías de estatuas: Licurgo (p. 105), el Diadumeno y los kouroi (p. 111), busto de Alejandro Magno y fotografía de la batalla de Issos (p. 112), la Venus de Milo (p. 113), fotografía de vasija (p. 105). Imagen de un Trireme (p. 108), imágenes de ciudadanos en su vida cotidiana (p.102) y de hoplitas en combate (p.103), retrato de Solón de 1828 (p. 107), y de Leónidas en las Termópilas de 1814	Los QR que conducen a un video a través de un <i>link</i> . En el período analizado, aparecen dos.

(p.114) Diadumeno y los (p. 108),
kouroi (p. 111), busto
de Alejandro (p.112). Fotografía de la estatua de la Victoria
Samotracia (p. 102)

Nota. Tipo 0. Total de fuentes como recursos sobre el total de recursos cuantificados. Tipo 1. Fuente textual primaria o secundaria. Tipo 2. Fuente icónica : imágenes artísticas, objetos de cultura material, patrimonio arquitectónico, cartel, fotografías. Tipo 3. Fuente combinada: textual e icónica. Tipo 4. Fuente en recurso externo al manual: páginas web y enlaces multimedia.

Fuente : Sáiz (2014).

Tabla 5

Actividades sobre fuentes históricas en libros de texto de historia según su diseño y ubicación

Título, editorial y año de edición	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4
<i>Historia</i> 1. Editorial: Mandioca. Serie Llaves, NES.		Actividades vinculadas al cuerpo principal de la unidad.	Actividades finales o de síntesis.	Actividades catalogadas para trabajar las competencias al final de la unidad.

Nota. Tipo 1: Actividades de apertura o inicio. Tipo 2: Actividades vinculadas al cuerpo principal de la unidad. Tipo 3: Actividades finales o de síntesis. Tipo 4: Actividades catalogadas para trabajar las competencias al final de la unidad.

Fuente: Sáiz (2014).

Tabla 6

Actividades con fuentes históricas en libros de texto de historia según su complejidad cognitiva

Título, editorial y año de edición	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3
Historia 1. Editorial: Mandioca. Serie Llaves, NES.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Marquen con una tilde las características del gobierno de las polis. 2) Escriban el concepto correspondiente en cada caso. (Aquí se dan dos definiciones y los estudiantes tienen que colocar el concepto al que se refiere, ej. lo que es hoplita y lo que es ciudadano) 3) Identifique con E las instituciones espartana y con A las instituciones de Atenas. 4) Marquen con una tilde las respuestas correctas. 5) Verdadero 	<p>Página 103: El apogeo de la polis.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Cuál fue el elemento característico de la época clásica? 2) Redacten un texto en el que enumeren las características de los sistemas políticos de las polis 3) Definan el concepto de ciudadano según el criterio de los griegos. <p>Página 105: La aristocracia espartana.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Cómo estaba conformado el territorio de Esparta? 	<p>En cuanto a la fuente 1 de Demóstenes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Cuál era la amenaza que representaba Filipo para los atenienses? 2) ¿Cuál era la causa, según Demóstenes, del poder de Filipo? <p>En cuanto a la fuente 2 de Sarah y Stanley entre otros:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Qué papel cumplió la polis en ese período? 2) ¿Cómo se modificó la relación entre las polis? 3) Enumeren cambios y continuidades en el régimen de gobierno de las polis.

**Título, editorial y
año de edición**

Tipo 1

o Falso.
6) Identifique con S las preocupaciones de Sócrates, con P las de Platón y con A las de Aristóteles.

Tipo 2

2) Elaboren una pirámide social con los diferentes estamentos de la sociedad espartana.
3) ¿Qué relación existía entre la estructura social espartana y su organización política?

**Página 107: La
democracia ateniense.**

1) Redacten un texto en el que comparen las reformas de Solón y las de Clístenes.
2) ¿Cuál era el órgano más importante de la vida política ateniense? Justifiquen.
3) Expliquen la relación entre la organización política ateniense y su sistema educativo.

Tipo 3

Página 109: Las guerras

Título, editorial y año de edición	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3
---------------------------------------	--------	--------	--------

durante la época clásica.

1) ¿Cuáles fueron las causas de las guerras médicas?

2) ¿Cómo se organizaron las polis griegas para enfrentar a los persas?

3) Elaboren un esquema con las causas y las consecuencias de la Guerra del Peloponeso.

Nota. Tipo 1: Uso descriptivo de la fuente : recordar (complejidad baja). Tipo 2: uso descriptivo y algorítmico de la fuente : comprender (complejidad media).

Tipo 3: uso heurístico y creativo de la fuente : aplicar, analizar, evaluar, crear (complejidad alta).

Fuente: Sáiz (2014).

Observación sobre el manual utilizado en la escuela privada en base a dichas tablas

Los hallazgos de las tablas anteriormente expuestas evidencian que de un total aproximado de 21 imágenes, existen 12 fuentes icónicas, 9 fuentes combinadas (textuales con icónicas), 1 fuente primaria, 1 fuente secundaria y 2 códigos QR dentro del período seleccionado “Época clásica hasta la época helenística inclusive”.

Asimismo, en dicho período se perciben que las actividades con respecto a las fuentes primarias y secundarias son de nivel cognitivo alto (aplicar, analizar, evaluar y crear) mientras que las actividades en relación al texto académico son de nivel cognitivo medio a bajo (comprender y recordar).

Si bien el uso dado por la **profesora 1** al manual fue una aplicación convencional tradicional, es de publicación reciente y contiene a través de sus QR aperturas didácticas innovadoras, además de mapas y fuentes iconográficas. Invita a la creatividad docente siempre y cuando el mismo se pare en el paradigma constructivista de enseñanza. Sin embargo, se percibe que específicamente en el período seleccionado, se muestran pocas fuentes históricas dentro del mismo. Por otra parte, en cuanto a las actividades, es necesario mencionar que a pesar de que existen actividades de diversa complejidad, las que predominan son de baja y media, no colaborando con el aprendizaje del pensamiento histórico de complejidad alta.

De acuerdo con los perfiles de docentes que distingue Sáiz sobre el uso del manual que hacen en sus clases, la **profesora 1** enseñando en la escuela privada pertenecería, según la clasificación de este autor, a “la mayoría de los profesores que, por diversas circunstancias, hacen un uso fiel, poco creativo y casi exclusivo del libro de texto” (quizás una de las causas que nos lleva a la poca reflexión del nuevo

ciudadano de la ciudad de Buenos Aires, que reproduce ideologías remanidas). Este último sector, según Saiz, se refiere a “la demanda mayoritaria a la que responden las grandes editoriales de manuales escolares”.

CAPÍTULO 4. Discusión y conclusiones

I.2 Discusión de resultados

En el proceso de interacción entre la **profesora 1** y los y las estudiantes, se privilegió el desarrollo de competencias conceptuales que les permitieron a los y las estudiantes reconstruir la ocurrencia de los fenómenos históricos y en ocasiones evaluar el fenómeno a partir del contexto histórico presente. En esta línea, los objetivos de la profesora en su proceso de enseñanza giraron en torno a orientar a sus estudiantes para que ellos consideraran tanto la época clásica como la helenística de Grecia.

Sin embargo, la profesora no realizó ningún énfasis en que los y las estudiantes reconstruyeran la historia de Grecia a partir de procedimientos disciplinares tales como el uso de heurísticos en la evaluación de las fuentes históricas, como la corroboración, la documentación y la contextualización, que disminuyeran en el aprendizaje de la historia lo memorístico para dar lugar a las competencias del pensamiento histórico tales como ser por ejemplo, aprender a aprender.

En contraste, el **profesor 2** utilizó los heurísticos de evaluación de fuentes históricas tales como documentación, contextualización y corroboración. De esta manera, se observa en las clases del profesor una mayor aproximación a la enseñanza y aprendizaje donde la labor del estudiante se acerca más a la labor del historiador. Asimismo, este último profesor utiliza fuentes históricas diversas tanto primarias como secundarias favoreciendo el desarrollo de las competencias históricas del pensamiento histórico del estudiantado.

Los resultados también evidenciaron que en el aula de la **profesora 1**, se reconstruyó la historia haciendo uso de fuentes secundarias, específicamente del libro de

texto, a los cuales la profesora y los y las estudiantes otorgaron credibilidad, sin someterlos a algún tipo de evaluación o contrastación. En general, las fuentes históricas en el aula se usan para referenciar aquello en que se basan las explicaciones acerca de la historia pero ni la profesora ni los y las estudiantes relativizan, analizan, o interpretan el conocimiento histórico reproducido en ellas. Por ello se deduce que tanto la profesora en este caso, como sus estudiantes, desconocen la manera correcta de tratar la evidencia histórica.

Por ello, cuando la profesora usó recursos no disciplinares para seleccionar y evaluar fuentes, como lo fueron replicar con absoluta credibilidad el texto escolar sin contrastarlo con otras fuentes, se restringió la comprensión de esta historia porque se aceptaron las versiones consultadas en el manual como verdades fidedignas. Esto pasa, a pesar de que la literatura revela que el uso de heurísticos para evaluar la evidencia resulta ser un elemento clave en la construcción del conocimiento y en la formación de competencias de pensamiento histórico, tales como entendimiento de las distintas formas de representar el pasado, construcción de explicaciones basadas en la evidencia histórica, comprensión de los fenómenos históricos a partir del análisis de la evidencia y del uso de procedimientos expertos en la ciencia histórica (Santisteban,2010; Voss y Wiley, 2006, citado en Castellanos y Navarro, 2019).

No obstante, a lo largo de las sesiones de clase se observó que, durante los procesos de interacción, el tipo de instrucción usado por la **profesora 1** permitió que sus estudiantes explicaran la historia de la época clásica y helenística de Grecia a partir de la enunciación de fuentes históricas. Cuando ella usó preguntas reflexivas tales como: “¿por qué se relaciona la cultura guerrera espartana con el rol de la mujer?; ¿qué quiere decir hoplitas?; ¿por qué es una novedad en esta época la estrategia de combate

que tenían?; ¿qué era el auge?; y preguntas abiertas: “¿cómo explicarían el sistema político espartano?; ¿cómo podrían relacionar la cultura espartana con el rol de las mujeres allí?, en general, los y las estudiantes se remitían a la única fuente histórica que usaron en clase refiriéndose al libro de texto escolar.

En contraste, cuando la profesora utilizó preguntas del tipo cerradas, literales y retóricas no se favoreció la construcción de explicaciones apoyadas en fuentes históricas. En tales casos, los y las estudiantes se limitaron a asentir con un sí o a negar con un no lo que la profesora preguntaba.

En cuanto al **profesor 2**, al apartarse del uso del libro de texto y en su lugar, utilizar tanto fuentes primarias como secundarias y además recursos audiovisuales y fuentes iconográficas incrementó el nivel de reflexión del estudiantado, creciendo el nivel de comprensión y análisis crítico en la incorporación de saberes históricos.

Además, a lo largo de las sesiones de clase se observó que, durante los procesos de interacción, el tipo de instrucción usado por el **profesor 2** permitió que sus estudiantes explicaran la historia de la época clásica y helenística de Grecia a partir de la documentación, corroboración y contextualización promoviendo el pensamiento histórico y no restringiendo la comprensión de la historia al uso de un manual como única verdad. Cuando él usó preguntas reflexivas tales como: ¿de qué tipo de civilización están hablando si es un territorio rodeado de mares?; ¿se acuerdan las ciudades más importantes de este pueblo?; ¿qué polis está dentro de la región del ática?; ¿qué ocurría si tenía alguna deformidad?; ¿de qué forma iban constatando si iba a servir o no?; ¿ganó o perdió este niño del video?; ¿qué era cuando tenía más de un rey, y empezaba con D?; ¿cómo se llamaba la institución espartana que hablaba de la educación de los niños?; ¿cómo se llamaba la Asamblea de los espartanos que empieza con A?; ¿cuál era el nombre de la Asamblea en Atenas que empieza con

E?; ¿Cómo se llamaba esa institución ateniense no espartana, dónde había varios miembros, que todos eran consejeros para llevar las cosas del gobierno a los atenienses?; ¿Por cuántos miembros estaba formada?; ¿Cómo se llamaba el señor que nos contó cómo vivían los atenienses?, y preguntas abiertas tales como: ¿qué vieron del video?; Respecto al mapa referenciado, ¿el que está escrito dice algo?; ¿qué pasa si alguien no nos dice nada?; ¿ por qué no habla?; ¿qué otras cosas aprendieron de Esparta?; ¿Dónde tiraban a los niños deformes?; ¿ qué otra cosa le hacían a estos niños?; Respecto a los consejeros de la asamblea ¿en dónde estaban hablando todas esas personas?¿qué había en la apella, y quiénes estaban sentados de aquel lado?; ¿cuándo no votan que hacen?¿de qué hablan?; ¿cómo estaba vestido el hoplita?; ¿Cómo era el sistema de gobierno en Atenas? en general, los y las estudiantes se remitían a las diversas fuentes históricas utilizadas tales como mapas, fuentes iconográficas, recursos audiovisuales, fuentes primarias y secundarias.

En contraste, al igual que la profesora 1, el profesor 2 cuando utilizó preguntas del tipo cerradas, literales y retóricas no se favoreció la construcción de explicaciones apoyadas en fuentes históricas. En tales casos, los y las estudiantes se limitaron a asentir con un sí o a negar con un no lo que el profesor preguntaba.

Lo expuesto con anterioridad, indica que las preguntas de tipo reflexivo se convierten en un recurso metodológico importante, porque generan un desafío cognitivo en los sujetos aprendices y les permite avanzar en el desarrollo de competencias del pensamiento histórico. De manera tal que si la o el profesor articulara el uso de preguntas reflexivas con el uso de heurísticos, se esperaría que al estudiantado le quedara más claro que los conocimientos disciplinares aprendidos desde distintas fuentes, tanto primarias como secundarias, pueden y deben relativizarse a la luz de otras

fuentes, por ejemplo, de la experiencia propia y memoria colectiva; en consecuencia, lograría una comprensión de la historia más integrada y relevante.

En ambas observaciones, se visualiza que mientras en la **profesora 1** existen muy pocas preguntas de tipo reflexivas, solo un 9 % de las mismas, en el **profesor 2** se destacan mucho más, llegándose a computar el 68 % y con las preguntas abiertas, mientras que la **profesora 1** computa un 15%, el **profesor 2** computa un 60%.

En suma, se resalta que el uso de preguntas de tipo reflexivo y abierto es un recurso metodológicamente importante para facilitar la construcción de explicaciones basadas en las fuentes históricas y a su vez, favorecer las competencias del pensamiento histórico.

En resumen, es menester continuar indagando sobre las prácticas educativas al enseñar las ciencias sociales y la historia, con la finalidad de generar reflexiones en torno a los elementos que posibilitan o restringen la formación de competencias históricas. Además, los resultados permiten recomendar la implementación y evaluación de herramientas pedagógicas que incluyan en la formación de profesores el aprendizaje de la historia desde modelos expertos que acerquen la labor del estudiante a la del historiador.

En cuanto al libro de texto que utilizó la **profesora 1**, Eduardo Míguez describe tres modelos básicos de manuales de historia: acontecimental institucionalista, enciclopedista y globalizante interpretativo. Es frecuente que podamos reconocer elementos combinados de diversos modelos en un solo manual. El primer modelo plantea un esquema en el que la centralidad la tiene la acumulación de información, con énfasis en el tiempo de los acontecimientos, el tiempo político y militar. El segundo modelo, busca una mayor variedad en la información, pero esta aparece como en

diversas capas que se superponen, no hay una conexión real entre ellas. La acumulación de datos sigue siendo la lógica preponderante. Por último, el tercer modelo busca un mayor protagonismo del sujeto que aprende, vinculando los diversos aspectos de la realidad, con el objetivo de hacerla más inteligible, Scarafía y Giletta (1999, citado en Álvarez, 2019).

Rüsen esboza las características que debe presentar un buen libro de texto: claridad en el formato y la estructura didáctica, así como también que se relacione de manera eficiente con el estudiante y con la clase práctica. Entre los puntos que menciona que deben evitarse en los manuales, están la sobrecarga cognitiva, la falta de claridad y coherencia en su desarrollo, la presentación lineal, monocausal y unidimensional de las temáticas desarrolladas, dejando poco espacio de análisis y construcción al estudiante, Rüsen (1997, citado en Álvarez, 2019).

Cuando la concepción sobre la historia cambia, también se modifica el discurso didáctico y a su vez se puede ver traducido en los manuales: desde una mirada positivista, el conocimiento se transmite desde la objetividad y siguiendo un eje cronológico; en cambio, desde una perspectiva interpretativa, los objetivos serán la comprensión, la argumentación y la reflexión crítica, Bravo (2008, citado en Álvarez, 2019).

I.3 Conclusiones

De acuerdo a lo expuesto en el presente trabajo de investigación podemos llegar a varias conclusiones relacionadas con las formas de trabajar las fuentes históricas en las escuelas de CABA y el estado de la práctica pedagógica en las mismas.

Se presentaron dos formas bien diferenciadas de trabajar las fuentes históricas, en el caso de la **profesora 1** es notable el tipo de enseñanza tradicional, aferrada al libro de texto escolar. Es por eso que abundan las preguntas del tipo cerradas y literales que restringen el pensamiento crítico no dando lugar al intercambio dialógico. Por otro lado, el **profesor 2** con la inserción de una multiplicidad de recursos iconográficos, audiovisuales, mapas, etc. y una mayor predominancia de preguntas del tipo reflexivo y abierto permite el enriquecimiento cultural a través del intercambio dialógico y contribuye al desarrollo del pensamiento crítico e histórico.

Luego de analizar estas dos maneras de enseñanza que se observaron, se considera que no está en la cantidad de preguntas que tiene una comunicación dialógica el conseguir conectar a los estudiantes con esas fuentes o con el tema de la clase, sino más bien en la calidad. Es decir, que estas preguntas apunten a que los estudiantes puedan adquirir el método del historiador, teniendo en cuenta la manera en que los historiadores las trabajan. Se hace referencia al tipo de preguntas reflexivas que inviten a los lectores a interrogarlas para entrar en el análisis de las mismas contextualizándolas, dando lugar a que el estudiante se comunique directamente con las fuentes. El docente solo debe ser un intermediario para lograr una buena comunicación entre el recurso pedagógico como lo son las fuentes históricas y la realidad cognitiva de cada uno de los estudiantes. De hacer esto, se garantiza que el estudiante vaya logrando autonomía en el aprendizaje y que lo que construye como nuevos saberes, permanecerán en el tiempo.

Las fuentes históricas no solo son un importante recurso que nos permite conocer información sobre el pasado histórico sino que también pueden ser un medio por el cual podemos desarrollar métodos de trabajos pedagógicos que nos dan la posibilidad de que los estudiantes incrementen su atención y a través de esto

desarrollen su capacidad para construir por sí mismos la forma en la que puedan incorporar esa información a su realidad y lograr de esta manera, un aprendizaje significativo que implica entre otras cosas que sea duradero en el tiempo. Dicho de otra manera, se considera, luego de haber podido observar y analizar numerosas clases, que son los estudiantes los que en realidad poseen las herramientas para extraer de las fuentes la riqueza que estas tienen. Finalmente, encuadrados como docentes, una enseñanza constructivista que implica que el estudiante es el centro del aprendizaje y el docente quien facilita el mismo.

El rol del docente es lograr mediante distintos métodos que los estudiantes sepan descubrir estas capacidades que están dentro de ellos, tales como sus propios conocimientos previos, sus vivencias personales, motivaciones y todo lo que logre conectar de manera especial y no solo en una superficialidad académica al estudiante con el pasado (construcción de saberes).

Cuando hablamos de los distintos métodos de enseñanza que los docentes tienen para trabajar con las fuentes históricas en clase, nos referimos también a la incorporación de preguntas que realizan ellos para conseguir una comunicación donde interactúen tanto docente y estudiante con las fuentes como medio para la construcción de los nuevos conocimientos. Es necesario que el docente, cuando formula las preguntas, esté pensando en cómo problematizar el aprendizaje y evitar así, la mecanización. Cuando preguntamos los docentes, lo hacemos con diferentes intenciones: despertar el interés de los estudiantes, verificar si comprendieron, promover la reflexión, estimular el establecimiento de relaciones entre distintos conocimientos; pero ¿tenemos clara consciencia de qué nos proponemos cuando estamos preguntando? y ¿enunciamos nuestras preguntas de modo tal que los estudiantes logren aquello que nos proponemos? Las preguntas deben ser capaces de

crear un espacio de reciprocidad. Esa reciprocidad es la condición necesaria para favorecer el desarrollo de procesos reflexivos que generen construcción de conocimientos en el marco de una enseñanza para la comprensión.

En ambas observaciones se visualiza que mientras en la **profesora 1** existen muy pocas preguntas de tipo reflexivas, solo un 9 % de las mismas, en el **profesor 2** se destacan mucho más, llegándose a computar el 68 %.

Sin menospreciar la enseñanza de manera lineal, que en algunas oportunidades, favorece a ordenar los pensamientos de los aprendices en relación con los temas enseñados, sin duda el método de enseñanza a través de procesos históricos, junto con el uso de las nuevas tecnologías es más enriquecedor para la construcción de saberes en los estudiantes, permitiendo la reflexión y contextualización de las diversas fuentes, en años superiores, y a su vez, argumentar los nuevos conocimientos.

Si bien es verdad lo que dicen Seixas y Morton respecto al ejercicio de trabajar con diferentes fuentes para hacerlos reflexionar, simultáneamente debemos contextualizar los procesos, ubicar a los estudiantes en tiempo y espacio, de esta manera, lograremos en todo el nivel secundario coherencia en la acumulación de saberes.

Ahora bien, respecto justamente al grado de complejidad cognitiva de los estudiantes, y nuevamente luego de haberse realizado las observaciones, se considera que con relación a los estudiantes de primer año específicamente, que es puntualmente el tema que nos ocupa, hay que prestar especial atención en la forma de hacerlos trabajar, sin olvidar que los sujetos que aprenden ya en la escuela primaria deberían haber recorrido según el Diseño Curricular, las dimensiones de las ciencias sociales, que le permitirán en primer año no tener un corte en los aprendizajes sino una continuidad basada en las fuentes históricas.

Al considerar la posibilidad de conjugar el uso del método histórico con las nuevas tecnologías, tan cercanas e imprescindibles para los estudiantes de hoy nacidos en la sociedad de la información, aportan y contribuyen a fomentar el interés por avanzar en este sentido en la didáctica de la historia, previamente a realizar las observaciones en la escuela privada, se esperaba encontrar con clases con mayor participación de las tecnologías que en la pública. Sin embargo, se encontraron clases donde prevaleció la enseñanza más tradicional, lineal y memorística, donde la única fuente utilizada fue el libro de texto y en la escuela pública, el docente no usaba éste directamente, en su lugar, apeló al uso de pantallas, mapas, videos que hicieron más entretenidas las clases por cierto con el consiguiente beneficio de un aprendizaje más significativo e integrado.

De acuerdo con las observaciones hechas, se logró identificar los perfiles de profesores de Historia que distingue Sáiz en España, con esta investigación en la CABA de Argentina. Él destaca tres grandes visiones sobre el uso de los libros de texto en la enseñanza de la historia. Según la clasificación del autor, el **profesor 2** observado enseñando en la escuela pública entraría en la “minoría crítica de docentes que considera que el manual escolar ya no es una herramienta útil”, ya que no utiliza libro de texto y confecciona sus propios materiales. En cambio, la **profesora 1** enseñando en la escuela privada pertenecería, según la clasificación de este autor, a “la mayoría de los profesores que, por diversas circunstancias, hacen un uso fiel, poco creativo y casi exclusivo del libro de texto” (quizás una de las causas que nos lleva a la poca reflexión del nuevo ciudadano de la ciudad de Buenos Aires, que reproduce ideologías remanidas). Este último sector, según Saiz, se refiere a “la demanda mayoritaria a la que responden las grandes editoriales de manuales escolares”.

Si bien este estudio tuvo sus limitaciones, se pudo observar que las diferencias en los enfoques de los docentes observados han sido motivadas en parte, quizás por la trayectoria referida a la formación y capacitación de ambos. En el caso de la **profesora 1** de la escuela privada, aún no ha recibido el título de Profesora de Historia. En el caso del **profesor 2** de la escuela pública, no solo se quedó con el título de Profesor de Historia, sino que continúa con la premisa de educación permanente, haciendo Maestría en estudios sociales clásicos en la Universidad de Buenos Aires.

I.4 Consecuencias e implicaciones educativas

Es importante que los y las docentes tomen conciencia de su objetivo y del modo de enunciación que utilizan cuando preguntan. En las observaciones realizadas, se percibe con claridad la discrepancia entre las intenciones de un docente, el tipo de respuesta que espera de su clase y el resultado que efectivamente obtiene, se debe a la falta de reflexión suficiente sobre para qué se pregunta y sobre cómo se pregunta.

Las preguntas metacognitivas se proponen ayudar a reflexionar sobre su modo de aprender y de pensar. Demandan que los y las estudiantes analicen cómo interpretan y resuelven sus tareas, qué dificultades encuentran en el proceso de resolución, qué fortalezas reconocen en el recorrido de lo que están aprendiendo, qué ayudas necesitan.

Cada docente podría monitorearse grabándose, y luego al escucharse tener en cuenta las siguientes consignas:

1. Qué tipo de preguntas he realizado.
2. Escucharse.
3. Establecer qué porcentaje de preguntas cerradas, abiertas, literales, reflexivas y retóricas se formuló.
4. Clasificarlas.
5. Reformularlas por escrito a su juicio cuales fueron las preguntas que no fueron efectivas y que hubiera deseado.

No obstante, toda pregunta tiene un valor en tanto abre un nuevo espacio de exploración y cuestiona nuestras certezas, esas que a veces, nos inducen a prácticas rutinarias.

El sistema educativo debiera garantizar, a través de una profesionalización docente, que los profesores hagan reflexionar a sus estudiantes a través de preguntas que los puedan hacer pensar y ser más activos en clase y en su aprendizaje,

contextualizando las diversas fuentes trabajadas. Además, es menester que entiendan los procesos y los conceptos específicos por eje temático: las formas de gobierno, las formas de las instituciones estatales y sus respectivas manifestaciones artísticas que les permitirán una reflexión permanente, sobre lo que van aprendiendo. En definitiva, lo que se quiere decir es que se debería como docentes trabajar sobre la metacognición, que ayuda a los y las estudiantes a reconocerse como aprendientes.

En suma, por un lado, esperamos que este estudio se pueda utilizar para el perfeccionamiento de políticas educativas sobre la enseñanza de la asignatura, y por otro, que pueda servir de insumo a las editoriales para repensar la forma en que se reconstruye la historia en los textos escolares y contribuir en la elaboración y actualización de estos, pensando el tipo de actividades más pertinentes para el desarrollo del pensamiento histórico. Por último, esta investigación puede colaborar también con los y las docentes interesados en enriquecer el desarrollo de sus clases de Historia 1 con relación a su instrucción disciplinar y social y quizás a crear un nuevo sujeto social, con una visión crítica de la sociedad en la cual está inserto para mejorarla y evitando así el desarrollo monótono por quedar aferrado a un manual y cortando la creatividad docente.

Se espera que cada uno de los y las docentes que lean esta investigación pueda generar algún tipo de cambio en su metodología de trabajo y en cómo plasmar cada una de sus clases siempre pensado en un paradigma constructivista.

I.5 Limitaciones del estudio

Es importante señalar que esta investigación arrojó información valiosa sobre el uso de heurísticos en la evaluación de fuentes históricas y del tipo de preguntas que se ejercen en dos contextos de aula, uno de escuela privada y otro de escuela pública. Además, aportó elementos que enriquecen la enseñanza de las ciencias sociales y la historia de Grecia específicamente de las épocas clásica y helenística. Sin embargo, los hallazgos de este estudio deben analizarse a la luz de las limitaciones de esta investigación. En primer lugar, este estudio podría haber sido más fehaciente si se hubieran podido videograbar las observaciones ya que las mismas podrían haber sido un testimonio directo de cada uno de los docentes en relación a su metodología de trabajo en cada una de las aulas.

En segundo lugar, otra de las limitaciones del estudio podría ser haber tenido en cuenta a más docentes del mismo turno y característica etaria del estudiantado (sin repitentes), tanto de escuelas públicas como privadas, para mayor enriquecimiento en las comparaciones de las prácticas pedagógicas en CABA.

Resulta muy pertinente continuar indagando sobre las prácticas educativas al enseñar las ciencias sociales y la historia, con la finalidad de generar reflexiones en torno a los elementos que posibilitan o restringen la formación de competencias históricas. Además, los resultados permiten sugerir el diseño, implementación y evaluación de herramientas pedagógicas que incluyan en la formación de profesores el aprendizaje de la historia desde modelos expertos que acerquen la labor del estudiante a la del historiador.

V. Referencias

- Acurio Cárdenas, M. M. (2019). *Interpretación de fuentes históricas a través del seminario socrático*. Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17273>
- Álvarez, M. S. (2019). *La enseñanza de la dimensión temporal en los manuales de historia antigua. Un estudio de su construcción y utilización*. Universidad Nacional del Litoral. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/5775>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Nueva carrera docente. Aique Grupo Editor.
- Apaolaza, D. & Echeberria, B. (2019). Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria. *Innovación, investigación y docencia en espacios formales y no formales en Educación Patrimonial*, 34 (1), 29-40
<https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/2030>
- Arteaga, Belinda; Camargo, Siddharta. Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 13, p.110-139, set./dez., 2014.
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. FCE.
- Carretero, M. (2023). *Enseñar historia en la era digital*. Tilde editora. https://books.google.es/books/about/Ense%C3%B1ar+Historia+en+la+era+digital.html?id=ZzPPEAAAQBAJ&source=kp_book_description&redir_esc=y

- Castellanos, V. y Navarro, C. P. (2020). Uso de heurísticos en la evaluación de las fuentes históricas en el aula de clase. *Pensamiento Psicológico*, 18(1), 43-56. <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v18n1/1657-8961-pepsi-18-01-43.pdf>
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A., & Zabalza Beraza, MA (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/ observadas de los «mejores profesores» de la universidad de Vigo. *Educación XX1*, 16 (2), 265-295.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Básico. (2015) Resolución n.º 321/2015-MEGC. Ministerio de Educación de CABA.
- Gual Boronatel, Ó. (2011). Cómic como fuente histórica: el falso testimonio de Tintín en el Congo Belga. Institut Municipal d'Arxius i Biblioteques de Gandia. *Revista Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea*, t. 23, pp. 141-158.
- Fontana, J. (2008). ¿Para qué sirve la historia? Material inédito.
- Godoy Vera, Fernando. (2018). Interpretación de Fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de Educación Secundaria. Universitat de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl_10803_664224/fgv1de1.pdf
- Gómez, C.J., Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. 29 (1), 1-25. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/532>.

- Gómez C.J. y Molina, S. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*, 1 (6), 206-229. <http://vinculosdehistoria.com/index.php/vinculos/article/view/276>
- Hechavarría, R., & Piclín Minot, J. (2009). La enseñanza de la Historia de Cuba y el trabajo con la fuente de información: una necesidad en la secundaria básica actual. *EduSol*, 9 (28), 87-95.
- Henríquez Orrego, A. (2009). *Incorporación del método histórico en la enseñanza de la historia*. Revista de educación media. N°1. Escuela de Pedagogía en educación media. Universidad del Pacífico. Siempre innovando. <https://historialimagen.files.wordpress.com/2007/09/6-a-henriquez-metodo-historico-en-ensenanza-de-historia.pdf>
- Ibagón Martín, N. J. (2014). Repensar la enseñanza de la historia: De la formación centrada en los contenidos a la formación de procesos de pensamiento. Universidad del Valle.
- Inarejos Muñoz, J. A. (2017). El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 157–166. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.289901>
- Lee, J., Doolittle, P. y Hicks, D. (2006). Social Studies and History Teachers' Uses of Non-Digital and Digital Historical Resources. *Social Studies Research and Practice*. 1 (3), 291-311. <https://www.researchgate.net/publication/251735787>

- Lee, P.; Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among students ages 7 – 14. En: STEARNS, P. et al. Knowing, teaching and learning history. National and International perspectives. Nueva York: NYU Press, p. 199 – 222.
- Lemus Vera, R., Cantú Valadez, M. y Arteaga Castillo, B. (2015). La relevancia del trabajo con fuentes históricas y los conceptos de segundo orden para la educación histórica. En Dení Trejo Barajas y Juana Martínez Villa, "La Historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas", 1283-1292. Benemérita Universidad de Puebla.
- Mérchan Iglesias, F. J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de historia. Gerónimo de Uztadiz, num 17/18, pp. 79-106.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=620413>
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. (2016). *El uso de las fuentes: las huellas del pasado*. <https://www.abuelas.org.ar/archivos/archivoGaleria/uso%20de%20fuentes.pdf>
- Miralles Martínez, P., Campillo Ferrer, J. M., & Prats Cuevas, J. (2023). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en tiempos de incertidumbre. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (45), 5–9.
- Osborne, K. (2006). "To the Past': Why We Need to Teach and Study History" In *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*, edited by Ruth W. Sandwell, 103-131. University of Toronto Press.

- Parellada, C. A. (2017). Los mapas históricos como instrumentos para la enseñanza de la historia. Artículo. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. v. 9, n. 21, p. 312 - 337.
- Pérez Campos, A., Álvarez, MS., Balla, MN. (2014) Los libros escolares de historia antigua: análisis de las actividades propuestas. En XV Jornadas Nacionales e Internacionales De Enseñanza De La Historia (e-book). Disponible en línea: http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/pdf_nucleo_2/perez_campo_alvarez_balla.pdf
- Plá, S. (2011).La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, (84), 163-184.http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482012000300007
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la historia. En J. Prats, *Enseñar Historia. Notas para una Didáctica Renovadora* (pp.13-33). Junta de Extremadura.http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_248/enLinea/2.pdf
- Prieto, J.A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío History and History Teaching*, (39) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4533072>
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.

- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1),83-99.<https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/503>
- Santisteban, A. (2010).La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados*, 14, 34-56.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Schmidt, M. (2005). Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia (1998-2000). *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (4), 53-64.
- Schujman, G. & Siede, I. (2021). Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política. Aique Grupo Editor.
- Valle Taiman, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación* Vol. XX, N° 38, marzo 2011, pp. 81-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056892>
- Vansledright, BA y Kelly, C. (1998). Lectura de la historia estadounidense: la influencia de múltiples fuentes en seis estudiantes de quinto grado. *El diario de la escuela primaria*, 98 (3), 239–265. <https://psycnet.apa.org/record/1997-39081-003>
- Vázquez Varela, A. (2011). Utilización de las fuentes primarias para la enseñanza de la historia. [Máster en Formación del Profesorado en Secundaria]. <https://academica->

e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/15509/70719_Vazquez_Varela%2C%20Ainara.pdf?sequence=1&isAllowed=y