



Departamento de Posgrados

Nuevas metodologías para la enseñanza de la historia en Bachillerato: la empatía histórica

Magister en Educación, mención Gestión y Liderazgo

Autor:

Jorge Alejandro Argudo Polo

Directora:

Miriam Eliana Bojorque Pazmiño

**Cuenca – Ecuador
2026**

DEDICATORIA

A mis padres, quienes han consagrado sus vidas para procurarme una esmerada educación; a mi hermano, por haber hecho más llevadera toda esta etapa formativa; y a mis familiares y amigos que me apoyaron incondicionalmente.

AGRADECIMIENTO

Expreso mi más profunda gratitud a la Magister Eliana Bojorque Pazmiño, por la paciencia y guía que depositó en el presente trabajo de titulación. De igual modo, corresponde elogiar a los docentes y compañeros maestrantes que participaron en este proceso formativo, tan fascinante como novedoso. Finalmente, agradezco a los docentes de la Unidad Educativa Privada La Asunción, sin cuyos aportes la investigación no habría sido posible.

Resumen

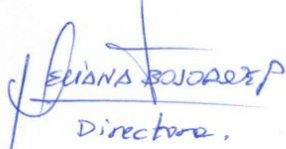
Esta investigación examina la enseñanza de la Historia y la limitada integración de la empatía histórica, herramienta clave para fomentar el pensamiento crítico y comprender el pasado. El objetivo era identificar los elementos y dimensiones de la empatía histórica en las percepciones de los profesores de ciencias sociales de la Unidad Educativa Privada La Asunción y sus planes de enseñanza, con una interpretación para diseñar y validar una propuesta de intervención educativa. El estudio siguió un enfoque fenomenológico e incluyó entrevistas semiestructuradas, revisión documental y validación mediante juicio de expertos. A partir de las categorías planteadas, los hallazgos resaltan solidez en las dimensiones de evidencia y contextualización, así como en la imaginación histórica informada. En contraste, las perspectivas históricas, la posicionalidad y la compasión mostraron oportunidades de desarrollo. Con estos resultados, se elaboró un repertorio flexible de recursos y estrategias para la enseñanza de la Historia.

Palabras Clave: *Empatía histórica, enseñanza y aprendizaje, enseñanza de la historia, pensamiento histórico, pedagogía.*

Abstract

This research examines the teaching of history and the weak integration of historical empathy, a key tool for fostering critical thinking and understanding the past on its own terms. The objective was to identify the elements and dimensions of historical empathy in the perceptions of social science teachers at the Unidad Educativa Privada La Asunción and their teaching plans, with an interpretation to designing and validating an educational intervention proposal. The study followed a phenomenological approach and included semi-structured interviews, document review, and validation through expert judgement. The findings highlighted strength in the dimensions of evidence and contextualization, as well as in informed historical imagination. In contrast, historical perspectives, positionality and compassion showed opportunities for development. Based on these results, a flexible repertoire of resources and strategies for teaching history was developed, which was rated above average on the Likert scale by the panel of experts.

Keywords: historical empathy, history education, historical thinking, pedagogy, teaching and learning


Mariana Bujales
Directora.
Jorge Angulo.
Hecstrante
7-01-20

ÍNDICE DE CONTENIDO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 7 |
| 2. MATERIALES Y MÉTODOS | 10 |
| 3. RESULTADOS | 13 |
| 3.1. DIAGNÓSTICO | 13 |
| 3.2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA | 18 |
| 3.3. VALORACIÓN DE LA PROPUESTA | 19 |
| 4. DISCUSIÓN | 21 |
| 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 23 |
| 7. REFERENCIAS | 24 |
| 8. ANEXOS | 28 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|---|-----------|
| ANEXO A: AUTORIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA | 29 |
| ANEXO B: MATRIZ PARA OPERACIONALIZAR LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS | 30 |
| ANEXO C: MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL | 33 |
| ANEXO D: MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO | 35 |
| ANEXO E: FORMATO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DOCENTES | 37 |
| ANEXO F: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS | 38 |
| ANEXO G: ORGANIZADOR GRÁFICO (RESUMEN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN) | 62 |
| ANEXO H: MATRIZ PARA LA VALIDACIÓN DE PROPUESTAS DE INNOVACIÓN | 64 |
| ANEXO I: PROMEDIOS DE VALORACIONES A LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA | 68 |

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Historia desempeña un papel clave en el desarrollo del pensamiento crítico y de otras habilidades como la evaluación de diferentes perspectivas, la valoración de pruebas y el análisis de causas y consecuencias, todas ellas necesarias en un mundo cada vez más polarizado. Sin embargo, persisten prácticas tradicionales que presentan los acontecimientos históricos de forma lineal y descontextualizada. Esto limita la capacidad de los estudiantes para analizar en profundidad los procesos históricos y, en menor medida, para interpretar las acciones de los actores históricos, sometiéndolos a juicios o valores contemporáneos o simplemente deshumanizándolos.

Frente a esta situación, se han diseñado diversas estrategias para favorecer la asimilación del conocimiento histórico. Una de estas estrategias se sustenta en la empatía histórica, la cual, según plantea Yilmaz (2007), consiste en la capacidad de recrear el pensamiento de un agente histórico en la mente propia o la capacidad de ver el mundo tal y como lo percibían las personas en el pasado sin imponer los valores actuales al pasado.

Así pues, la empatía histórica está revestida de una relevancia notable y vigente en el contexto internacional, según lo sugieren investigaciones como las de Öner y Kinaci (2020) en Turquía, Bartelds et al. (2020) en los Países Bajos, Aderoben y Darmawan (2024) en Indonesia y Álvarez (2025) en Chile. Sin embargo, a nivel nacional y, sobre todo, local, se advierte que no se han llevado a cabo estudios específicos que analicen el nivel de presencia de este enfoque dentro de la práctica pedagógica.

Esta investigación espera visibilizar la importancia de la empatía histórica en la enseñanza de la Historia. Además, busca identificar los facilitadores y obstáculos que enfrentan o pueden enfrentar los docentes al aplicar este enfoque mediante elementos conceptuales y prácticos que fomenten el intercambio de experiencias y saberes.

Con base en estos planteamientos, conviene hacer los siguientes apuntes.

La didáctica de la Historia es materia de debate en los círculos académicos, y no faltan razones para aquello. Con acierto, Plá (2013) y Magalhães (2003) ponen de relieve la necesidad de situar a la enseñanza de la historia como un campo de estudio en sí mismo, y que amerita un modelo de gestión que garantice su adecuada socialización. Esta visión se fundamenta en la complejidad de transmitir un conocimiento que deriva de la intersección de la disciplina historiográfica con las prácticas educativas.

Como respuesta a esta problemática, y según lo enuncia Chávez (2023), se ha tendido a reorientar la Didáctica de la Historia hacia el desarrollo del denominado “pensamiento histórico”, término que designa a un proceso mediante el cual se pretende adaptar la práctica historiográfica en el aula, es decir, la indagación, interpretación, la reconstrucción y la transmisión de la Historia. Para tal efecto, se hace necesario articular los denominados conceptos de primer orden o esenciales, y de segundo orden.

Alvén (2021) señala que los primeros remiten a los contenidos curriculares y los segundos a categorías analíticas destinadas a abordarlos. Los conceptos de segundo orden desempeñan dos funciones esenciales: **a.** representar los problemas de la práctica historiográfica; **b.** evidenciar que la historia se articula mediante los esfuerzos por enfrentar dichos problemas.

Los conceptos de segundo orden no son exhaustivos y suelen abarcar: causalidad; cambio y permanencia; evidencia; relevancia; similitudes y diferencias; empatía (Chávez, 2023; Hidalgo, 2023; López et al., 2023).

Dentro de este marco, la empatía histórica figura como un ejercicio tanto cognitivo como emocional, y que se compone de las siguientes dimensiones o categorías: 1. Uso de la evidencia y contextualización; 2. Imaginación; 3. Perspectivas históricas; 4. Juicios éticos y posicionalidad; y, 5. Compasión (Karn, 2023).

Según Endacott y Brooks (2013), **evidencia y contextualización** consiste en un sentido temporal y diferencial que implica comprender en profundidad las normas sociales, políticas y culturales del período investigado. Incluye además el conocimiento de los acontecimientos que condujeron a una determinada situación histórica y de otros sucesos relevantes que estuvieran ocurriendo de forma simultánea.

La segunda dimensión, **imaginación histórica informada**, de acuerdo a López et al. (2023) y Perarnau (2017), es un instrumento tanto para llegar a la empatía como para poblar huecos que deja el conocimiento historiográfico. Por tanto, no se trata de dar rienda suelta a ideas fantasiosas o infundadas, sino de una plena disposición de dar sentido a las acciones del pasado con base en la evidencia.

La tercera, **perspectivas históricas**, según Pina (2022), opera de manera similar a la empatía histórica en lo referente a la explicación de acciones y decisiones del pasado. Sin embargo, la diferencia entre ambas es que la toma de perspectiva tiene una dimensión más íntima o personal, pues busca incidir

en las experiencias, intereses y perspectivas de un actor histórico en específico. Stradling (2003) aclara que esta toma de perspectiva difiere de la multiperspectividad. Este concepto incorpora al estudio cronológico tradicional los “mientras tanto” necesarios para comparar fuentes y narrativas.

La cuarta, **juicios éticos**, de acuerdo a Bartelds et al. (2020) consiste en la evaluación de las decisiones y acciones de personas del pasado con un enfoque en los valores y normas culturales de su época, en lugar de juzgarlas solamente desde el presentismo. Por supuesto, hay cabida al cuestionamiento ético y moral y la evaluación del impacto de dichas acciones en el devenir histórico, pero siempre es importante volver a la idea de la posicionalidad. Se explica que esta se refiere a la autoconciencia, es decir, la capacidad para reconocer que todo juicio sobre el pasado se ve condicionado por los valores y el contexto actuales del observador.

Finalmente, **la compasión** es adoptada por Karn (2023) en cuatro sentidos fundamentales: (1) preocupación por las personas y sucesos del pasado; (2) preocupación por qué determinados acontecimientos problemáticos ocurrieran; (3) preocupación por las víctimas de hechos injustos u opresivos; y (4) preocupación por cambiar creencias y acciones presentes.

El desarrollo de la empatía histórica también ha dado lugar a diversas estrategias didácticas. Los más frecuentes se corresponden con ejercicios proyectivos, los cuales, según Volk (2013), implican para el estudiante recrearse en un “avatar”, que puede ser una persona histórica real o un personaje ficticio. Este relato, cuyo narrador y protagonista es ese avatar, puede tomar cualquier forma: diarios, cartas, entradas de blog o web, etc. Se utiliza generalmente para analizar diferentes perspectivas en una situación específica o para investigar y debatir perspectivas históricas y su evolución a lo largo del tiempo. En estos casos, Dingeldein et al. (2020), San Pedro y Folgueira (2024) recomiendan una retroalimentación constante y la delimitación de marcos muy específicos de investigación en favor del estudiante.

Sierra y Mendoza (2024) también incluyen los juegos de rol, los cuales consisten en ejercicios que combinan dramatización y análisis de fuentes para recrear situaciones concretas del pasado. Además, Carril-Merino et al. (2023) abordan los dilemas éticos, los cuales desafían a los estudiantes a analizar o tomar decisiones fundamentadas en contextos o situaciones históricas moralmente ambiguas.

En cuanto a los estudios que diagnostican cómo los docentes perciben la empatía histórica, destaca el trabajo de Öner y Kinaci (2020). Este estudio, de diseño fenomenológico cualitativo, aplicó

entrevistas semiestructuradas, las cuales revelaron opiniones diversas sobre la empatía histórica entre profesores de una institución en la ciudad de Malatya, Turquía. La mayoría coincidía en que se trataba de un esfuerzo para que el individuo pueda comprender a las personas que vivieron en el pasado de acuerdo a las visiones propias de ese periodo, sin recurrir a la perspectiva actual. Las percepciones menos recurrentes la vinculaban a un proceso para hacer inferencias sobre lo que sucedió en el pasado o como una excusa para extraer lecciones del pasado.

Bartelds et al. (2020) encontraron, en un estudio fenomenológico en los Países Bajos, que la empatía histórica es una habilidad individualmente variable. Como elementos principales de la empatía histórica, mencionaron la contextualización, la conciencia de su propia posicionalidad, la conexión personal y la imaginación histórica. Aunque la mayoría de los profesores informaron que no proporcionaron instrucción explícita.

De igual modo, se anota la contribución de Aderoben y Darmawan (2024), que aborda la falta de empatía histórica en Indonesia. Los encuestados respondieron varias preguntas, incluida su definición, significado, temas relevantes, recursos de aprendizaje adecuados, métodos, desafíos enfrentados y recomendaciones para enseñarla de manera efectiva. Los hallazgos indicaron que los profesionales se aferraban más a la definición de simpatía que a la de empatía. Además, priorizaban el contexto del material histórico por encima del fomento de actitudes empáticas en dicho material. Identificaron al currículo y a los estudiantes como el problema principal, pues consideraban que necesitaban tiempo para cambiar y moldear sus actitudes.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se enmarcó en el **paradigma hermenéutico–interpretativo**, orientado a la comprender e interpretar significados docentes a partir de categorías teóricas. (Hernández, 2023; Ñaupas et al., 2014). En coherencia con este paradigma, se adoptó un **enfoque cualitativo**, que permitió analizar las percepciones, experiencias y contextos docentes de manera integral (Maxwell, 2013).

El **diseño** fue **de corte transversal**, ya que la información se recopiló en un único momento para caracterizar e interpretar las percepciones de los docentes (Hernández et al., 2014). Su alcance descriptivo se justifica al conocerse las características del fenómeno y pretender exponer su presencia en un determinado grupo humano (Ramos, 2020).

El **método** empleado fue el **fenomenológico**, pues enfatiza la rica descripción de las experiencias vividas, a la vez que exige al investigador una actitud abierta. Este método busca descubrir significados más profundos y estructuras esenciales de los fenómenos mediante diversas técnicas interpretativas (Ángel, 2011; Hernández et al., 2014).

La recopilación de datos se efectuó mediante entrevistas semiestructuradas y análisis documental; técnicas complementarias que permitieron contrastar el discurso docente con la evidencia registrada en la planificación curricular.

La entrevista semiestructurada es una técnica cuya estructura flexible facilita la exposición y estudio detallado de sujetos, contextos y situaciones sociales (Tonon de Toscano, 2009). Estas entrevistas se aplicaron a tres docentes de Bachillerato de la Unidad Educativa Particular *La Asunción*, seleccionados mediante criterios de inclusión y exclusión previamente definidos. Los criterios de inclusión consideraron: a) Licenciatura en Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, u otras titulaciones afines, b) contar con experiencia docente en el nivel de Bachillerato en la materia de historia, y c) estar vinculados laboralmente a la institución durante el período lectivo 2024–2025. Los criterios de exclusión correspondieron a la ausencia de experiencia en docencia de Historia o la no disponibilidad para participar en entrevistas grabadas.

Se aplicó el análisis documental de las planificaciones y documentos pedagógicos empleados por los docentes entrevistados. De acuerdo con Hurtado (2000), esta técnica “recurre a información escrita, ya sea productos de mediciones previas o textos que en sí mismos constituyen eventos de estudio” (p. 427).

En cuanto a la validación por juicio de expertos, se trata de la opinión fundamentada de individuos con experiencia en un área específica, capaces de aportar datos, evaluaciones, valoraciones y argumentos sólidos sobre el tema conforme a (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). El panel de validación estuvo conformado por nueve docentes del Área de Ciencias Sociales de la Unidad Educativa *La Asunción*, quienes puntuaron la propuesta mediante una rúbrica tipo Likert, valorando su pertinencia, claridad, aplicabilidad y relevancia en el contexto educativo institucional.

Con base en estos planteamientos, la metodología se ciñó al siguiente esquema:

1. Etapa de categorización

A partir de la revisión bibliográfica se identificaron las cinco dimensiones o categorías de análisis: 1. evidencia y contextualización; 2. Imaginación histórica informada; 3. Perspectivas históricas; 4. Juicios éticos; 5. Compasión. Estas categorías sirvieron como referente para la elaboración de los instrumentos de recolección de información, así como para orientar todo el proceso interpretativo posterior.

2. Etapa de recolección de información

Se procedió a la obtención de información a través de dos técnicas: el análisis documental y entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas se aplicaron siguiendo una guía construida en torno a las cinco categorías de análisis. Se revisaron planificaciones y documentos pedagógicos relevantes mediante matrices con el fin de relacionar los elementos didácticos con las dimensiones de la empatía histórica.

3. Etapa diagnóstica (análisis e interpretación)

Se procedió a la transcripción y análisis temático de las entrevistas, así como a la sistematización de los hallazgos documentales. La organización de los datos se realizó conforme a las cinco categorías teóricas. A partir de su análisis se elaboró un diagnóstico acerca del nivel de apropiación de las dimensiones, las estrategias didácticas empleadas, limitaciones percibidas por los docentes y oportunidades de mejora.

4. Etapa de diseño y validación de la propuesta de intervención pedagógica

Con base en los hallazgos del diagnóstico, se diseñó una propuesta metodológica orientada a fortalecer la enseñanza de la Historia desde las competencias de la empatía histórica. Dicha propuesta se estructuró como un repertorio flexible de estrategias y recursos, en coherencia con el currículo nacional y los principios del aprendizaje activo.

3. RESULTADOS

3.1. DIAGNÓSTICO

3.1.1. REVISIÓN DOCUMENTAL: PLANIFICACIONES

La planificación educativa es un documento curricular indispensable que orienta y organiza el trabajo docente en el aula. A través de ella, se articulan los indicadores de evaluación, las destrezas, los objetivos de aprendizaje, las actividades metodológicas y los recursos necesarios para el desarrollo de los contenidos. En la Unidad Educativa Privada La Asunción, se elabora una planificación por bloque curricular, siendo habitual trabajar dos o tres bloques por trimestre. Estas planificaciones son elaboradas por los docentes de cada área, discutidas colectivamente y, posteriormente, aprobadas por el coordinador correspondiente y el Vicerrectorado Académico.

Una vez autorizadas, las planificaciones se implementan en el aula, permitiendo que cada docente, desde su experiencia y estilo, y las necesidades del alumnado, las enriquezca o ajuste metodológicamente. Este proceso se enmarca en una gestión académica completamente digitalizada, lo cual facilita su revisión, seguimiento y ejecución.

Cabe destacar que en la Unidad Educativa La Asunción, al igual que en todas las instituciones educativas del país, se priorizan, de acuerdo con el currículo nacional del área de Ciencias Sociales, las destrezas clave. Esta priorización responde a criterios de progresión, profundidad, pertinencia y contexto histórico-social, asegurando una enseñanza significativa, contextualizada y de calidad.

a. En las planificaciones revisadas del segundo nivel de Bachillerato se identificó la presencia de la dimensión (categoría) de **evidencia y contextualización**. Esto, en el uso de diversos recursos: mapas, líneas temporales, vídeos, textos escolares y obras como el Manual de Historia del Ecuador. Estos materiales abordan contenidos vinculados a escenarios históricos del contexto hispanoamericano, entre los que se encuentran el papel de la mujer, el sincretismo, la esclavitud, la estructura social colonial y los procesos independentistas y sus efectos sociales, económicos y culturales.

b. La **dimensión de la imaginación histórica informada** se manifiesta mediante consignas que invitan al estudiante a imaginar la vida de los primeros pobladores nativos en América. Destaca también el ejercicio de asumir el rol de un Ministro de Cultura encargado de recuperar herencias precolombinas, justificando sus decisiones. En otras planificaciones, las actividades asociadas a esta dimensión se restringen a la elaboración de álbumes biográficos o a la expresión de puntos de vista personales, sin un

desarrollo adicional. Asimismo, se practica un abordaje del pasado a partir de datos empíricos, como el uso de fuentes primarias —por ejemplo, las cartas de Hernán Cortés dirigidas a Carlos V.

c. Además, se hallaron elementos relacionados con la **dimensión de las perspectivas históricas** en sus dos componentes: la **perspectiva situada** y la **multiperspectividad**.

Se detectaron esfuerzos para que el alumnado analice el papel de actores históricos concretos, por ejemplo, María Antonieta y Napoleón Bonaparte. Las preguntas en cuestión inducían a valorar a la primera figura en función de su personalidad o acciones, y a evaluar si el segundo traicionó los ideales ilustrados y revolucionarios.

Se trabajó la situación de las mujeres y de los pueblos afrodescendientes e indígenas como grupos subalternos en el contexto virreinal. También identificaron ejercicios metacognitivos centrados en el análisis de frases que apuntan a la escasa transformación política tras las independencias, por ejemplo: “el último día del despotismo y el primero de lo mismo”.

En el segundo componente, multiperspectividad, se diseñaban actividades para presentar visiones diversas de los hechos históricos. Esas actividades incorporaban tanto la perspectiva de los colonizadores (españoles y portugueses) como la de los actores subalternos, y también ofrecían modelos económicos alternativos. Los planes integraban recursos variados: textos, vídeos, publicaciones académicas y herramientas digitales. Y entre las tareas propuestas figuraban el análisis de los efectos de la evangelización y el estudio de la función del arte en el periodo colonial.

A pesar de estas aproximaciones contrastantes, persisten vestigios de maniqueísmo perpetuados por las estructuras ministeriales. Reproducen, por ejemplo, el relato tradicional y simplificado del conquistador/conquistado y de los libertadores como héroes frente a opresores. Esos rasgos del sistema limitan el potencial crítico de la enseñanza y obstaculizan una comprensión matizada de los procesos históricos.

d. Continuando con la dimensión de los **juicios éticos**, se observó un abordaje prometedor en las planificaciones. Así pues, se incluían preguntas orientadas del tipo: “¿Se debe juzgar a los personajes por su personalidad o por lo que hicieron?”, “¿Qué vestigios de la colonia aún existen en la sociedad?” y “¿Qué deuda sostiene el Estado con las comunidades indígenas?”. Además, se incluían dilemas relativos a la legitimidad de la Conquista y la imposición de la religión durante el proceso colonizador.

También se identificó el valioso aporte teórico de la **subalternidad**, presente en la lectura recomendada de una planificación. Esta constituye una herramienta para cuestionar las estructuras de poder históricas y su continuidad en el presente. No obstante, en las planificaciones revisadas no se registra una problematización explícita de la **posicionalidad**. Es decir, de alguna forma de ejercicio que emplace al estudiante para que reflexione sobre la influencia de sus propios valores, creencias y contextos en la forma en que interpreta el pasado.

e. Por último, la **dimensión de la compasión histórica** presenta ciertas limitaciones para ser aterrizada. Aunque no se declara explícitamente, hay una tentativa de promover sensibilidad hacia grupos históricamente excluidos —como pueblos indígenas, afrodescendientes y mujeres— a través de los textos de apoyo seleccionados. Entre las actividades vinculadas a esta dimensión, se destaca la indagación sobre la esclavitud, el análisis del rol de la mujer en distintos periodos y reflexiones acerca del legado de los pueblos originarios. Sin embargo, no se registra un uso frecuente de recursos como testimonios, cartas personales o narrativas en primera persona que favorezcan una implicación emocional directa con las experiencias particularmente sensibles del pasado.

3.1.2. ENTREVISTAS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a docentes del área de Ciencias Sociales. Estos testimonios permiten complementar la información documental con percepciones y experiencias directas sobre la aplicación y los desafíos de dichas dimensiones en la práctica pedagógica.

a. **La categoría de la contextualización** histórica está comprendida por el grupo de docentes en distinto grado de profundidad, enfoque y recursos. Por supuesto, dicho entendimiento trasciende a la mera ubicación de nombres en un espacio y tiempo.

En tal sentido, la **entrevistada A** adopta una postura en que la contextualización es un ejercicio inmersivo y sociocultural que, de acuerdo a su experiencia, pone el presente como punto de partida. Por tanto, pone de relieve la necesidad de que el ejemplo histórico sea plausible y reconocible desde la vida cotidiana del estudiante. Por otro lado, para la **entrevistada B**, el concepto de contextualización tiene connotaciones evidentemente empáticas, al pedir que los estudiantes “vuelvan al pasado” y se pongan en el lugar de sujetos históricos vulnerables (soldados, mujeres sin derechos, esclavos). Por último, **el entrevistado C** comparte con la entrevistada A la idea de relacionar situaciones históricas con el

presente de forma concreta, pero lo hace principalmente a través de medios interactivos. Entre los recursos mencionados se encuentran videojuegos como Assassin's Creed, para acercarse a la vida en el periodo helenístico y el Egipto ptolemaico, justificando esta elección al considerar al estudiante como un consumidor visual.

En cuanto al manejo de fuentes, también se identifican diferencias en las prácticas docentes. **La entrevistada A**, aunque emplea fuentes primarias, se muestra selectiva frente a estos materiales en función del perfil del grupo, debido a los problemas que pueden surgir para la apropiación, como la densidad del lenguaje. La **entrevistada B** integra tanto fuentes primarias (por ejemplo, las cartas de Hernán Cortés a Carlos V y el parte de Sucre a Bolívar) como fuentes secundarias (como artículos de prensa o materiales actualizados sobre arqueología), y considera indispensable su uso en el aula. El **entrevistado C** se centra principalmente en el uso de fuentes secundarias, como artículos recientes, y no reporta el manejo de fuentes primarias. Esta diferencia puede atribuirse a su formación de base en el área de filosofía.

b. **La imaginación histórica informada** es reconocida más allá de un elemento decorativo o superficial. Así, por ejemplo, **la entrevistada A** reporta usar escenarios contrafactuales del tipo ("¿qué hubieran hecho ustedes si...?") para favorecer la inmersión del contexto histórico desde el inicio de la clase. Por su parte, la **entrevistada B** y el **entrevistado C** manifiestan recurrir habitualmente a ejercicios de escritura creativa como elaboración de cartas o diarios ficticios en formatos breves.

c. Dentro de la **categoría de las perspectivas históricas**, los tres docentes reconocen que la historia que se enseña en el sistema educativo está marcada por un discurso predominante. En este sentido, la **entrevistada A** expresa que esas mismas narrativas dependen incluso del entorno escolar. Naturalmente, las posturas de los docentes pueden tornarse excluyentes o manifiestamente ideológicas, dando lugar a fenómenos polarizadores o de revictimización. Sobre ese reconocimiento, su práctica se orienta a promover lecturas de corte tanto eurocéntrico como las de tipo regional o local.

Por su parte, la **entrevistada B** señala que los textos ministeriales podrían estar alineados con un determinado discurso. Sin embargo, las destrezas ofrecen margen de maniobra para la interpretación y el cotejo de información, lo cual daría para trabajar las múltiples perspectivas. En cuanto al **entrevistado C**, reconoce desde el inicio que la historia que se enseña suele tener un enfoque eurocéntrico y su modo de abordar dicha situación es a través de la dramatización de hechos históricos

con distintos roles sociales. Estos ejercicios implican la elaboración de guiones basados en criterios de fidelidad histórica, lo cual, según refiere, contribuye a una apropiación crítica de los contenidos por parte del alumnado.

d. En la **dimensión de los juicios éticos y la posicionalidad**, los docentes entrevistados coinciden en que es imposible desligar por completo la enseñanza de la historia con relación a los valores y perspectivas contemporáneas. No obstante, cada uno aborda esta realidad desde distintos enfoques.

La **entrevistada A**, en su práctica, alienta a los estudiantes a formular sus propias posturas, a contrastar sus ideas, sin adoptar como absolutas las opiniones del docente. Advierte también que, en contextos diversos —por procedencia social, política o cultural del estudiantado— es necesaria una ética con vocación de cuidado que evite la imposición o la revictimización.

La **entrevistada B** considera fundamental crear un espacio para que el alumnado exprese sus propios valores sin caer en el presentismo, a efectos de aprender del pasado a conciencia, y favorecer la construcción de la identidad personal y la memoria colectiva. El **entrevistado C**, por otro lado, se manifiesta abiertamente acerca del presentismo como tendencia en los estudiantes, y que los conduce a realizar juicios descontextualizados sobre sucesos históricos. Por lo tanto, privilegia el desarrollo del pensamiento crítico contextualizado y el estudio de diferentes puntos de vista para prevenir interpretaciones anacrónicas o polarizadas.

En cuanto al fomento de la autoconciencia (posicionalidad), los tres docentes consideran que es posible, aunque reconocen dificultades en su desarrollo. La **entrevistada A** enfatiza el valor del vínculo interpersonal y del diálogo para motivar reflexiones profundas. Describe, por ejemplo, un caso en que un estudiante con posturas ideológicas marcadas llegó a cuestionarlas críticamente tras un proceso reflexivo acompañado y sin presiones grupales. La **entrevistada B** relaciona esta toma de conciencia con la comprensión del propio lugar en la historia, superando resistencias iniciales mediante el trabajo combinado de contextualización, imaginación y conexión con el presente. El **entrevistado C** propone debates informados, uso de fuentes diversas y visibilización de perspectivas históricas alternativas como estrategias clave. Señala que, tras la pandemia, ha percibido mayor apatía e individualismo en los estudiantes, por lo que considera necesario un rol docente activo que impulse una conciencia crítica, incluso incorporando nociones como la conciencia de clase.

e. En el abordaje de **la dimensión de la compasión histórica**, la **entrevistada A** manifiesta

una sensibilidad personal hacia procesos de opresión, como la violencia colonial o la instrumentalización del cuerpo femenino. Distingue también con acierto entre una emotividad práctica, vinculada a lo puramente vivencial, y una emotividad equilibrada que evite tanto el victimismo como la atrofia emocional.

En contraste, la **entrevistada B** plantea que la emoción debe ser activada de manera deliberada para contrarrestar la tendencia estudiantil a deshumanizar los hechos traumáticos al reducirlos a datos. Para ello, recurre a estrategias como la representación cuantitativa de víctimas, el uso de recursos audiovisuales breves y la creación de espacios metacognitivos. Con este conjunto, espera favorecer conexiones espontáneas entre el pasado y problemáticas contemporáneas como el racismo o el clasismo.

Por su parte, el **entrevistado C** adopta una postura más reservada, reconociendo la compasión como parte de la experiencia humana. No obstante, advierte sobre el riesgo de que una emocionalidad desbordada o la ideología docente suplanten el análisis histórico. Desde su perspectiva, el rol del profesorado debe centrarse en fomentar el pensamiento crítico.

3.2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

La propuesta de intervención pedagógica titulada “Empatía histórica: valorando el carácter 'pasado' del pasado” se planteó como un repertorio flexible de recursos y estrategias, que los docentes de Historia (y Ciencias Sociales) podrían incorporar según sus planificaciones, contenidos y el perfil del estudiante.

La propuesta considera la empatía histórica una competencia compleja que combina ejercicios cognitivos, como el análisis crítico de fuentes y contextos, con prácticas que fomentan la sensibilidad hacia las experiencias humanas de otras épocas. Se hace énfasis en que esta habilidad permite evitar anacronismos y juicios simplistas, fortaleciendo el pensamiento crítico y mejorando nuestra disposición para con el futuro.

En cuanto a su fundamentación, la propuesta vincula los resultados del diagnóstico inicial. Con base en ello, este apartado distingue las dimensiones o categorías con una sólida base — contextualización e imaginación— de aquellas que ameritan ser desarrolladas, como la multiperspectividad, los juicios éticos o la compasión histórica.

El cuerpo central de la propuesta se organiza en torno a las cinco dimensiones derivadas de la literatura especializada y del modelo propuesto por Karn (2023): 1. **Evidencia y contextualización**, centrada en el análisis de fuentes primarias y la comprensión del entorno histórico; 2. **Imaginación histórica informada**, orientada a la reconstrucción verosímil del pasado desde la evidencia; 3. **Perspectivas históricas**, que fomentan la comprensión y el contraste de puntos de vista diversos; 4. **Juicios éticos y posicionalidad**, donde los estudiantes reflexionan sobre los valores de la época y los propios; y 5. **Compasión histórica**, que promueve una comprensión sensible de las experiencias humanas en contextos de sufrimiento o injusticia.

Asimismo, cada dimensión presenta una estructura uniforme que incluye: fortalezas detectadas en la práctica docente del contexto estudiado, las áreas de mejoras identificadas a partir del diagnóstico, recursos y estrategias didácticas específicas, acompañadas de una secuencia detallada para ejecutarlas, y una advertencia sobre posibles debilidades o dificultades metodológicas asociadas al traslado de la dimensión en cuestión a la práctica.

El texto íntegro de la propuesta se encuentra en el link adjunto: https://docs.google.com/document/d/11oYmNI63Mcr7tYA8jQeIfodhUtehMs4y/edit?usp=sharing&oui_d=106885341766532680009&rtpof=true&sd=true

Finalmente, el documento incorpora la **matriz de validación** que se empleó para valorar la claridad, pertinencia, aplicabilidad y relevancia de cada componente de la propuesta. Para tal efecto, se empleó una rúbrica con escala Likert de cinco niveles, y los resultados obtenidos fueron sistematizados en promedios por dimensión.

3.3. VALORACIÓN DE LA PROPUESTA

A partir de las tabulaciones y promedios (**consultar ANEXO i**), se observa una tendencia relativamente positiva hacia la propuesta, con promedios que oscilan entre 3,67 y 3,75 en una escala de 1 a 5. En otras palabras, aunque se percibió como pertinente, clara, aplicable y relevante, existen ciertos matices en función de la dimensión evaluada.

En este sentido, se observó que la dimensión o categoría de **evidencia y contextualización** alcanzó un promedio de 4.72. Esto confirmó un reconocimiento de la importancia de las fuentes primarias para situar los hechos históricos en sus respectivos marcos. Por supuesto, esta valoración también

implica que aún se perciben desafíos relacionados con la selección y adaptación de materiales para el nivel de Bachillerato.

La dimensión ***imaginación histórica informada*** obtuvo un promedio de 3.67 sobre 5, lo que indica una valoración favorable, aunque ligeramente inferior a la esperada. En el plano conceptual, los docentes validadores reconocieron su utilidad motivadora. Sin embargo, también expresaron preocupación por la evaluación de los productos resultantes; ya que, al tratarse de ejercicios de imaginación y narración, la verificación del rigor histórico podría verse comprometida si los criterios no se establecen claramente.

La dimensión ***perspectivas históricas*** obtuvo un promedio de 3.75 sobre 5. Este resultado refleja que los especialistas consideraron pertinente y coherente el enfoque de multiperspectividad planteado, el cual promueve la comprensión de los hechos históricos desde diversas voces y contextos. Las estrategias propuestas —como el círculo de diálogo o los debates en rol— son altamente participativas. No obstante, desde un punto de vista logístico, la realización completa de esos espacios con reflexión demanda tiempo y continuidad, algo que es difícil de sostener en contextos de alta carga curricular.

La dimensión ***compasión*** alcanzó un promedio de 3.75 sobre 5. Los docentes reconocieron la necesidad de incluir actividades que canalicen de forma saludable la sensibilidad emocional hacia la comprensión de las experiencias humanas del pasado. Empero, señalaron reservas frente a la posibilidad de que los estudiantes se centren exclusivamente en el morbo, en la visceralidad de los hechos de los hechos a representar o en la mera estética de la actividad, sin alcanzar una verdadera comprensión crítica. Súmese a aquello, el riesgo de que ciertos temas sensibles generen incomodidad o reacciones emocionales difíciles de gestionar.

Por último, la dimensión de juicios éticos obtuvo 3.69. Este valor indica que los docentes reconocieron la novedad del planteamiento, centrado en la reflexión ética sobre el pasado y el reconocimiento de los sesgos contemporáneos. Por supuesto, advirtieron posibles desafíos en su aplicación práctica. En particular, la complejidad de los dilemas históricos y la gestión de temas sensibles (como religión o moral) podrían requerir un acompañamiento docente más estructurado o adaptaciones según el nivel de los estudiantes.

4. DISCUSIÓN

La dimensión de la contextualización histórica apunta a ser probablemente la más desarrollada dentro de las dimensiones de la empatía histórica. Esto, por cuanto tanto las competencias como los indicadores se han formulado para favorecer la interpretación del pasado con las propias palabras del alumno. En este sentido, la práctica de los profesores se alinea con la literatura especializada en cuanto al manejo de múltiples fuentes, tanto primarias como secundarias; véanse textos, imágenes, relatos e incluso recursos no convencionales como videojuegos.

Sin embargo, como señala Karn (2023), no solo hay que tener en cuenta los contextos pasados, sino también las cuestiones contemporáneas. Esto último resuena especialmente con la práctica de uno de los profesores —el relacionar acontecimientos complejos del pasado con aspectos concretos de la vida cotidiana de los alumnos—. Naturalmente, los valores y las decisiones influyen en el modo en que se construyen los significados del pasado, por lo que los estudiantes deben tener en cuenta sus contextos contemporáneos para “valorar el *carácter pasado* del pasado” y evitar potencialmente imponer su propio marco de significado a los demás en sus interpretaciones.

En cuanto a la imaginación histórica informada, de manera convergente con López et al. (2023) y Perarnau (2017), los docentes reconocen que la imaginación es una vía para involucrar emocionalmente a los alumnos en el aprendizaje.

Empero, las actividades programadas (preguntas hipotéticas sobre escenarios contrafactuales, escritura de relatos, dramatizaciones) parecen desempeñar más un papel motivador o exploratorio que herramientas tecnicizadas y legítimas para construir un conocimiento histórico riguroso a partir de la triangulación de fuentes.

Esto, sin embargo, no desmerece la práctica del profesorado; en realidad, pone en evidencia una debilidad teórica: la dificultad para equilibrar la dimensión lúdica del aprendizaje de la historia con el rigor intelectual propio de la historiografía. En efecto, ese ansiado pero delicado equilibrio exige propuestas didácticas que integren actividades atractivas sin sacrificar el método crítico y la exigencia disciplinar (Ibagón y Minte, 2019).

Respecto a las perspectivas históricas (perspectiva situada y multiperspectividad), los hallazgos manifiestan convergencias y divergencias con la teoría. En las planificaciones analizadas, algunos

profesores sí aludieron a la experiencia de un personaje histórico específico (toma de perspectiva personal), un enfoque coincidente con Pina (2022). También se buscaba introducir voces diversas, por ejemplo, combinando fuentes de distintos grupos sociales.

No obstante, no se plantearon propuestas para confrontar de forma sistemática los relatos oficiales con testimonios alternativos. Tampoco se promovió comparar cómo se enseña un mismo hecho en diferentes países. Ni se incluyeron análisis comparativos de libros de texto de editoriales distintas.

Ahora bien, esta situación representa una oportunidad para matizar ciertos problemas en el uso de la historia. Stradling (2003) advierte que, en un contexto marcado por el uso inadecuado de la historia, existe la preocupación legítima de que la multiperspectividad fomente la relativización si todas las posturas se presentan como igualmente válidas.

Otra convergencia con la teoría se evidenció al verificarse que los docentes expresaron interés en los debates, indicando un reconocimiento del valor de escuchar distintas voces. No obstante, exhibían cautela hacia la típica desregulación emocional de los adolescentes, lo que podría dar lugar a conflictos personales o enfrentamientos durante los foros de discusión, motivo por el cual limitaban este tipo de actividades a formatos menos formales. Esta situación remite en mayor o menor medida a Innes et al. (2023), donde se señala que, en el contexto de enseñar historia, y particularmente aquellos temas controversiales, traumáticos o con valores morales marcados, los docentes se hallaban en la incertidumbre acerca de cómo compaginar el enfoque crítico con las emocionalidades y motivaciones del alumnado.

En el campo de los juicios éticos, los resultados indican que pocos planes de clase consignan explícitamente actividades basadas en análisis, discusiones o debates éticos que emplacen o desafíen al alumno a tomar decisiones basadas en contextos históricos moralmente ambiguos como los propuestos por Carril-Merino et al. (2023) o, al menos, ejercicios que promuevan el estudio comparativo de las moralidades del pasado con las del estudiante. Continuando con esta idea, los hallazgos remiten a la situación descrita por Bartelds et al. (2020): aunque los docentes reconocen la importancia de reflexionar sobre su propia posicionalidad —es decir, sobre cómo su contexto, experiencias y valores influyen en la interpretación del pasado— señalan que trasladar ese mismo ejercicio a los estudiantes constituye un desafío didáctico complejo.

Por último, el componente afectivo de este enfoque (compasión) aparece en un estado ambiguo. En efecto, los profesores valoran estas conexiones afectivas, pero también reconocen tensiones prácticas. Fundamentalmente, se mostraban cautelosos sobre practicar ejercicios altamente emotivos, lo que demuestra su temor, totalmente legítimo, a manipular los sentimientos de los alumnos. A pesar de que algunos docentes buscan estrategias para fomentar la conexión afectiva —como dramatizaciones, recursos audiovisuales breves o ejercicios de metacognición—, la dimensión compasiva presenta posibilidades de mejora. Sobre este respecto, según plantea Karn (2024), es crucial que los docentes validen la diversidad de respuestas emocionales en el aula y construyan espacios seguros donde estas puedan expresarse sin temor al juicio o escrutinio.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El estudio permitió analizar el grado de incorporación de las dimensiones de la empatía histórica en la planificación curricular y en la práctica de los docentes del área de Ciencias Sociales en la Unidad Educativa Privada La Asunción. El análisis documental y las entrevistas revelaron una base en las dimensiones de contextualización, imaginación informada y perspectivas históricas. Las demás dimensiones —como los juicios éticos (posicionalidad) y compasión histórica— todavía están en una fase de desarrollo.

Asimismo, el discurso docente revela valiosos elementos: apertura hacia estrategias de corte humanista y el papel de la historia en la formación de la ciudadanía. Asimismo, pone de manifiesto los desafíos estructurales y limitaciones del currículo: la estandarización y los reducidos plazos no permiten lograr la profundidad deseada de contenidos. Asimismo, subraya los riesgos asociados con la aplicación de las dimensiones de la empatía histórica, como la sobrecarga de información, el relativismo o adoctrinamiento emocional y demás áreas delicadas. Es decir, aquellas surgen cuando se busca trabajar con la interioridad del ser, como cuestionar su capital cultural y moral, y su lugar de enunciación.

En conjunto, los hallazgos indican que la empatía histórica es una herramienta compleja que debe emplearse con estricta responsabilidad, orientada a formar criterio y no a adoctrinar. Así pues, su uso está condicionado fundamentalmente por la reflexión personal del docente, la selección de recursos, la gestión emocional en el aula y una delicada articulación entre respeto, memoria, ética e identidad.

A la luz de este reconocimiento, se propone impulsar espacios de capacitación específicos en empatía histórica que se centren en estrategias para desarrollar sus dimensiones. Dichas formaciones

deben ofrecer secuencias didácticas que integren fuentes primarias y actividades como escritura creativa, dramatizaciones, debates estructurados y análisis de dilemas éticos, además de ejercicios que relacionen el pasado con los contextos actuales del estudiantado.

Sobre este respecto, se requiere de un tipo de acompañamiento muy específico; uno en el que el docente evite extremos peligrosos que pueden ir desde el desborde emocional hasta la deshumanización del conocimiento.

De igual modo, esto precisa de instrumentos de evaluación que, además de la argumentación y otras competencias, incorporen esa idea de la posicionalidad, y que sitúen al estudiante como observador de sí mismo, es decir, como alguien que, sabiéndose como un individuo mediado por su entorno y siendo capaz de emitir juicios críticos o éticos sobre hechos u obras de las personas del pasado, reconoce que estas mismas personas estaban igualmente mediadas por sus propios sistemas morales.

7. REFERENCIAS

- Aderoben, A. y Darmawan, W. (2024). Historical empathy in the paradigm of social studies teachers in Palembang City. *MUKADIMAH Jurnal Pendidikan Sejarah Dan Ilmu-ilmu Sosial*, 8(1), 216-229. <https://doi.org/10.30743/mkd.v8i1.8897>
- Álvarez Sepúlveda, H. (2025). El desarrollo de la empatía histórica: Un estudio sobre las narrativas de futuros profesores de Historia en Chile. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 15(29). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2222>
- Alvén, F. (2021). Opening or closing Pandora's box? – Third-order concepts in history education for powerful knowledge. *El Futuro Del Pasado*, 12, 245–263. <https://doi.org/10.14201/fdp202112245263>
- Ángel Pérez, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, 44, 9-37. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.12633>
- Bartelds, H., Savenije, G. M. y Van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48(4), 529-551. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131>
- Carril-Merino, M. T., Sánchez-Agustí, M., & López-Torres, E. (2023). Empatía y empatía histórica. Su correlación a través de un dilema ético. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 27(2), 331–350. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22645>
- Chávez Preisler, C. (2023). Pensamiento histórico y prácticas educativas de estudiantes de formación

- inicial docente de una universidad chilena. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 21, 97-130. <https://doi.org/10.1344/eccss2023.21.5>
- Dingeldein, L., Wheatley, J., & Stewart, L. (2020). Historical Thinking with Avatars in an Undergraduate Course on Early Christianity. *The Wabash Center Journal On Teaching*, 1(2), 7-20. <https://doi.org/10.31046/wabashcenter.v1i2.1692>
- Endacott, J. y Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58. <https://doi.org/10.1108/ssrp-01-2013-b0003>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6(1), 27-36. <https://biblat.unam.mx/es/revista/avances-en-medicion/articulo/validez-de-contenido-y-juicio-de-expertos-una-aproximacion-a-su-utilizacion>
- Hernández Maldonado, E. A. (2023). Las Implicaciones del Enfoque Hermenéutico Interpretativo en Investigación Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10561-10576. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de investigación*. (6ª ed.) México: McGraw-Hill
- Hidalgo García, D. (2023). La competencia histórica: ¿Qué se aprende en la historia? En Jesús Domínguez Cardiel, Martina Alvarado Sánchez y Hugo Torres Salazar (Eds.). *La Historia: investigación y su enseñanza en tiempos pandémicos* (pp. 83- 94). Astra Ediciones.
- Hurtado de Barrera, J. (2008). *Guía para la comprensión Holística de la ciencia*. (3ª ed.). Fundación Sygal. <https://ayudacontextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf>
- Ibagón Martín, N. & Minte Münzenmayer, A.(2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Proxima*, 31, 107-131.
- Innes, M., Forster, D. J., Gurr, S., & Sharp, H. (2023). Historical empathy: Ethical and culturally responsive teaching. *Public History Weekly*, 11(1). <https://doi.org/10.1515/phw-2023-21081>
- Karn, S. (2023). Historical Empathy: A Cognitive-Affective Theory for History Education in Canada. *Canadian Journal of Education Revue Canadienne De l'éducation*, 46(1), 80–110. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5483>

- Karn, S. (2024) 'Designing historical empathy learning experiences: a pedagogical tool for history teachers'. *History Education Research Journal*, 21 (1), 6. DOI: <https://doi.org/10.14324/HERJ.21.1.06>.
- López Castrillón, M. A, Veliz., M., y Márquez Lizaso, R. (2023.). El pensamiento histórico y la enseñanza de la historia. *Transformación*, 19(3), 566-585. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552023000300566&lng=es&tlng=es
- Magalhães, O. (2003). Concepções de História e de Ensino da História. En Isabel Barca (Ed.). *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 9-18). Universidade do Minho. <https://lapeduh.com/wp-content/uploads/2018/04/educac3a7c3a3o-histc3b3rica-e-museus.pdf>
- Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez, E. y Villagómez Paucar, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.
- Öner, U. y Kinaci, M. K. (2020). The Views of Social Studies Teachers on Historical Empathy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3), 63-79. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.03.011>
- Perarnau, E. y Vieyra, E. (2017). Memoria, imaginación histórica y empatía histórica: dos experiencias con adultos mayores. / Memory, historic imagination and historic empathy: two experiences with elderly people. *Argonautas*, 7(9), 168-176. <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/article/download/6/6>
- Pina Meseguer, P. (2023). *La Empatía Histórica: un estado de la cuestión*. [Tesis de Maestría, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/97644/files/TAZ-TFM-2020-513.pdf>
- Plá, S. (2013). 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&lng=es&tlng=es
- Ramos Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-6.
- San Pedro, M. B. y Folgueira Lombardero, P. (2024). Narrativas y empatía histórica: análisis de las proyecciones en el pasado de docentes en formación. En Miralles Sánchez, P., Sánchez Ibáñez, R. y Moreno Vera, J. R. (Eds.). *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 128-138). Octaedro. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/72133/Narrativas%20y%20EH_Octaedro.pdf?sequence=1
- Tonon De Toscano, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En G.

Tonon (Comp.), Reflexiones latinoamericanas sobre la investigación cualitativa (pp. 46-54). Prometeo.

Sierra Garzón, F., & Mendoza Suarez, C. (2024). El juego de rol: Revisión y una propuesta para la enseñanza de la Historia. *Entramados: educación y sociedad*, 11(15), 176-193. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/7902/8214>

Stradling, R. (2003). Multiperspectivity in history teaching: A guide for history teachers. Council of Europe. <https://rm.coe.int/0900001680493c9e.pdf>

Volk, S. (2013). How the Air Felt on My Cheeks: Using Avatars to Access History. *The History Teacher*, 46 (2), 193-214. <https://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/Volk.pdf>

Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher*, 40(3), 331-338. https://www.researchgate.net/profile/Kaya_Yilmaz/publication/215643395_Historical_Empathy

8. ANEXOS

ANEXO A: AUTORIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Oficio No. SR-0174-24/25-UEA-25

Cuenca, 11 de febrero de 2025

Señor

Jorge Argudo Polo

Estudiantes de la Universidad del Azuay

Facultad de Psicología

Presente

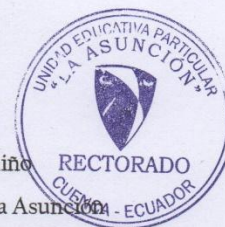
Asunto: Proyecto de Tesis Aprobado.

De mi consideración:

Luego de saludarle cordialmente, por medio de la presente procedo a poner en su conocimiento que este Rectorado ha aprobado que realice su trabajo de tesis con el Tema: Nuevas metodologías para la enseñanza de la historia del Bachillerato: la empatía histórica, en la Unidad Educativa Particular La Asunción.

Mgt. Eliana Bojorque Pazmiño

Rectora de La Unidad Educativa La Asunción



Correo: rectorado@laasuncion.edu.ec

Teléfono: 4134800 ext. 2016

ANEXO B: MATRIZ PARA OPERACIONALIZAR LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

PREGUNTAS PILOTO:

1. ¿Qué lo motivó a dedicarse a la enseñanza de la historia?
2. ¿Cómo ha cambiado su forma de enseñar historia a lo largo del tiempo?
3. ¿Qué es lo que más disfruta al enseñar historia y por qué?

| Definición Conceptual | Categoría de Análisis | Subcategoría | Indicador | Ítem | Instrumento |
|---|-----------------------|---------------------------------|--|--|-------------|
| La evidencia y la contextualización permiten desarrollar un sentido temporal y diferencial de los hechos históricos. Esto implica comprender normas sociales, políticas y culturales del período estudiado. (Endacott y Brooks, 2013) | Empatía histórica | Evidencia y contextualización | Capacidad del docente para guiar a los estudiantes a situar los hechos históricos en su contexto y reconocer factores que los moldearon. | <ul style="list-style-type: none"> - En su experiencia, ¿qué significa realmente "contextualizar" un hecho o período histórico? ¿Cómo lo aplica en su enseñanza? - ¿Cómo maneja el uso de fuentes y evidencias históricas para que los estudiantes comprendan mejor los acontecimientos del pasado? - ¿Qué estrategias le han funcionado mejor para que los estudiantes comprendan las normas y valores de una época determinada? | Entrevista |
| La imaginación histórica informada permite a los estudiantes interpretar huecos en el conocimiento historiográfico sin caer en especulaciones infundadas. (López et al., 2023; Perarnau, 2017) | Empatía histórica | Imaginación histórica informada | Estrategias docentes para fomentar la imaginación basada en evidencia. | <ul style="list-style-type: none"> -¿Cree que la imaginación tiene un papel en el aprendizaje de la Historia? ¿Cómo la trabaja con sus estudiantes? -¿Cómo gestiona que los estudiantes aprovechen la imaginación sin que distorsionen los hechos? -¿Ha utilizado alguna actividad creativa para que los estudiantes completen vacíos en la Historia de manera fundamentada? | Entrevista |

| | | | | | |
|---|-------------------|----------------------------|---|--|------------|
| La toma de perspectiva histórica busca que los estudiantes comprendan las experiencias, intereses y puntos de vista de los actores históricos desde una dimensión íntima y personal. (Pina, 2022) | Empatía Histórica | Perspectivas históricas | Aplicación de estrategias para que los estudiantes asuman la perspectiva de los actores históricos. | -¿Qué significa para usted empatizar con un actor histórico? -Cuando enseña Historia, ¿cómo hace para que los estudiantes se pongan en el lugar de quienes vivieron esos momentos? | Entrevista |
| La multiperspectividad fomenta el análisis de relatos históricos desde diferentes fuentes para evitar visiones unilaterales o sesgadas. (Stradling, 2003) | Empatía histórica | Multiperspectividad | Uso de diversas fuentes para contrastar interpretaciones históricas. | -¿Cree que la Historia que generalmente se enseña en las escuelas y colegios responde a un relato único o también toma en cuenta diversas perspectivas? -- ¿Qué estrategias ha encontrado o considera aplica para que los estudiantes analicen diferentes fuentes y lleguen a sus propias conclusiones? | Entrevista |
| Al evaluar las decisiones y acciones de personas del pasado desde una perspectiva ética, es importante considerar los valores y normas culturales de esa época en lugar de juzgarlos únicamente bajo los estándares actuales. Para aquello, entra en juego la "posicionalidad", que implica ser consciente de que nuestros juicios sobre el pasado siempre están influenciados por el contexto contemporáneo. (Bartelds et al., 2020) | Empatía histórica | Juicios éticos del pasado. | Capacidad del profesor para impulsar a los estudiantes a una toma de conciencia sobre la influencia de su presente en la interpretación del pasado. | - ¿Cree que es posible enseñar Historia sin que entren en juego nuestros valores actuales? ¿Por qué sí o por qué no? -¿Cómo conseguir los estudiantes sean conscientes de que su propio contexto influye en la forma en que interpretan el pasado? | Entrevista |

| | | | | | |
|--|-------------------|-----------|---|--|------------|
| La compasión en la Historia implica una conexión afectiva y reflexiva con las personas, con sus luchas e injusticias. (Karn, 2023) | Empatía histórica | Compasión | Reflexión sobre la importancia de la compasión en el aprendizaje histórico. | -¿Alguna vez ha trabajado con temas históricos particularmente sensibles? ¿Cómo equilibra la enseñanza de hechos históricos complejos o traumáticos sin caer en una visión excesivamente emocional, pero sin perder la dimensión humana? | Entrevista |
|--|-------------------|-----------|---|--|------------|

ANEXO C: MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

| Categoría de Análisis | Subcategoría | Indicador | Elementos a analizar en los documentos |
|-----------------------|---------------------------------|--|---|
| Empatía histórica | Evidencia y contextualización | Grado en que las planificaciones incluyen estrategias para situar los hechos en su contexto social, político y cultural. | <ul style="list-style-type: none"> - Relación entre los temas abordados y los estándares curriculares. - Uso de fuentes y documentos históricos en las actividades. - Explicitación de normas y valores del período estudiado. |
| Empatía histórica | Imaginación histórica informada | Presencia de estrategias que fomenten la interpretación de vacíos históricos con base en evidencia. | <ul style="list-style-type: none"> - Actividades que propicien la formulación de hipótesis basadas en documentos. - Recursos didácticos que permitan la reconstrucción fundamentada del pasado. |
| Empatía histórica | Perspectivas históricas | Aplicación de estrategias para que los estudiantes asuman la perspectiva de los actores históricos. | <ul style="list-style-type: none"> - Uso de actividades de simulación o role-playing. - Preguntas o tareas que requieran reflexionar desde la óptica de los actores históricos. |
| Empatía histórica | Multiperspectividad | Inclusión de diversas fuentes y perspectivas en la enseñanza de los eventos históricos. | <ul style="list-style-type: none"> - Variedad de fuentes utilizadas en las planificaciones. - Existencia de actividades comparativas de visiones "antagónicas". |
| Empatía histórica | Juicios éticos del pasado | Estrategias que fomenten la reflexión sobre la influencia del presente en la interpretación del pasado. | <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas o debates sobre dilemas históricos. - Reflexión explícita sobre la 'posicionalidad' en el análisis histórico. |
| Empatía histórica | Compasión | Reflexión sobre el impacto humano de los eventos históricos y desarrollo de sensibilidad hacia | <ul style="list-style-type: none"> - Presencia de actividades que involucren la dimensión emocional de los hechos |

| | | | |
|--|--|-------------------------|---|
| | | injusticias del pasado. | históricos. - Uso de testimonios o relatos personales en la enseñanza. |
|--|--|-------------------------|---|

ANEXO D: MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Ciudad, fecha

Estimado

[nombres y apellidos del participante]

Mi nombre es Jorge Alejandro Argudo Polo y soy estudiante de posgrado de la Universidad de los Azuay. Como parte de mis estudios, estoy desarrollando un proyecto de investigación titulado "Nuevas metodologías para la enseñanza de la historia en Bachillerato: la empatía histórica.". Quiero invitarla(o) a participar en este proyecto, que identificar los elementos relativos a la empatía histórica presentes en las percepciones de los docentes del área de Ciencias Sociales con el fin de diseñar y validar una propuesta de intervención educativa fundamentada en el enfoque de la empatía histórica. Este proyecto fue aprobado por el Departamento de Posgrados de la Universidad y tiene una finalidad académica; no tiene una finalidad comercial.

Si usted acepta participar, le pediré que me permita entrevistarle. La entrevista tendrá una duración aproximada de 35- 40 minutos y le haré preguntas sobre relativos a la enseñanza de historia.

Su participación en esta investigación no tiene ninguna recompensa material o económica y usted es libre de no participar o de retirarse cuando lo desee. Sus opiniones y aportes a esta investigación se usarán exclusivamente para este proyecto y se archivarán de manera segura. Si usted me autoriza, grabaré y transcribiré la entrevista y, si lo desea, puedo hacerle llegar copia de la transcripción para que usted pueda revisarla y corregirla si lo considera necesario. Si usted lo prefiere, su nombre no aparecerá en mi trabajo de grado / publicación. Mi trabajo de grado quedará a disposición del público en la biblioteca de la Universidad.

Estoy muy agradecido de que me haya permitido explicarle este proyecto. Si lo desea puede contactarme en el siguiente correo electrónico: jorgealejoargudo2015@gmail.com

Gracias,

Espacio para firma de estudiante/investigador(a)

Nombre de estudiante/investigador(a)

Si está de acuerdo en participar en este proyecto por favor escriba SI o NO con su puño y letra en cada una de las casillas y escriba su nombre y datos de contacto

- ☐ Acepto participar de manera libre y voluntaria en este proyecto y entiendo que no recibiré recompensa material o económica y que puedo retirarme cuando lo desee
- ☐ Autorizo a que el trabajo de grado / las publicaciones derivadas de esta investigación incluyan fotografías del grupo focal en las que yo aparezco
- ☐ Autorizo a que grabe la entrevista y tome apuntes durante la misma
- ☐ Solicito que me haga llegar copia de la transcripción de mi entrevista
- ☐ Solicito que no revele mi nombre y si mis opiniones son citadas solicito que se haga de manera anónima

- [] Autorizo que mi nombre aparezca en el trabajo de grado o las publicaciones resultantes para mencionar que participé en esta investigación o cuando mis opiniones sean citadas
- [] Solicito que me haga llegar copia del trabajo de grado o de las publicaciones que se deriven de esta investigación

Espacio para firma de participante

Nombre de participante

Cédula de ciudadanía del participante:

Fecha:

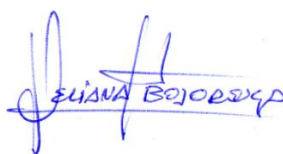
Correo electrónico:

Teléfono:



Firma de responsabilidad

Jorge Argudo Polo (Maestrante)



Firma de responsabilidad

Miriam Eliana Bojorque (Directora)

ANEXO E: FORMATO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DOCENTES

Estimado/a docente, la presente entrevista tiene de identificar los elementos relativos a la empatía histórica presentes en las percepciones de los docentes de bachillerato del área de Ciencias Sociales en la asignatura de Historia. Esta información servirá para la investigación del trabajo final de la maestría en: Educación, Mención en “Gestión y Liderazgo. Por lo tanto, ruego contestar a esta entrevista con la máxima sinceridad posible con el fin de que esta investigación tenga mayor validez y confiabilidad.

Recursos: programa para grabar entrevista, copia de formato de consentimiento informado, formato de entrevista.

Fecha de la entrevista: XXXXX

Información general de docente:

Grado Académico:

Licenciatura

☐

Maestría

☐

Edad:

25 – 35

☐

36-45

☐

46 – 60

☐

Preguntas

1. En su experiencia, ¿qué significa realmente 'contextualizar' un hecho o periodo histórico? ¿Cómo lo aplica en su enseñanza?
2. ¿Cómo maneja el uso de fuentes y evidencias históricas para que los estudiantes comprendan mejor los acontecimientos del pasado?
7. Qué estrategias ha encontrado o considera aplicar para que los estudiantes analicen diferentes fuentes y lleguen a sus propias conclusiones?
3. ¿Cree que la imaginación tiene un papel en el aprendizaje de la Historia? ¿Cómo la trabaja con sus estudiantes?
4. ¿Ha utilizado alguna actividad creativa para que los estudiantes completen vacíos en la Historia de manera fundamentada?
5. Cuando enseña Historia, ¿cómo hace para que los estudiantes se pongan en el lugar de quienes vivieron esos momentos?

PREGUNTA DE SEGUIMIENTO: ¿Qué significa para usted empatizar?

6. ¿Cree que la Historia que generalmente se enseña en las escuelas y colegios responde a un relato único o también toma en cuenta diversas perspectivas?
8. ¿Cree que es posible enseñar Historia sin que entren en juego nuestros valores actuales? ¿Por qué sí o por qué no?
9. ¿Cómo conseguir que los estudiantes sean conscientes de que su propio contexto influye en la forma en que interpretan el pasado?
10. ¿Cómo equilibra la enseñanza de hechos históricos complejos o traumáticos sin caer en una visión excesivamente emocional, pero sin perder la dimensión humana?

ANEXO F: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA Nº 1

ENTREVISTADOR: Bueno, iniciamos. Buenos días, Ione. Antes de comenzar la entrevista, si fuera bueno que nos comente un poco de su trayectoria y de paso también cuáles son sus intereses en la enseñanza de la historia o qué le llevó a esa área. Adelante, por favor.

ENTREVISTADA: Bueno, yo soy licenciada en realidad en ciencias de la educación con la especialidad en filosofía, sociología y economía. Como tal el eje de historia llegó tiempo después en la parte profesional. Posterior a que yo hice mi licenciatura que fue una maestría en lo que es la parte de educación personalizada y justamente ahí fue cuando entré de manera más concreta al mundo de las licencias sociales, haciendo otra matriz en este caso dentro del eje de derechos humanos y posterior a la especialización también dentro de la parte de historia. En lo que respecta propiamente a mi preparación en historia tiene que ver con la parte profesional. Desde el primer año que yo estuve graduada, ingresé concretamente a dar clases tanto dentro de la universidad como también en vinculación y en preuniversitarios en donde en relación al modelo en este caso de ingreso en la universidad del examen, vinculaba las áreas dentro de ciudadanía filosofía con historia. Entonces obviamente los últimos cuatro años he estado vinculándome a estrictamente la materia de historia desde ese vínculo, ¿no? Eso principalmente.

ENTREVISTADOR: Una formación más humanística digamos.

ENTREVISTA: Sí, totalmente humanística.

ENTREVISTADOR: Perfecto. Algo más tal vez que quiera añadir antes de comenzar unas preguntas.

ENTREVISTADA: No sé si algo más hará falta dentro del tema de la, de mi perfil.

ENTREVISTADOR: ¿Tiene algún interés personal en la historia o fue cultivándose así con el tiempo?

ENTREVISTADA: Siempre me llamó la atención la historia. Desde que estuve en épocas de colegio para mí y las ciencias sociales eran una cosa que más me llamaba la atención y justamente en relación a la historia siempre estuvo el vínculo porque a la larga la parte tanto de sociología como de filosofía que son las especialidades de mi carrera están vinculadas justamente a todo el recorrido histórico. Entonces creo que vino de la mano más que nada y que cuando estuve propiamente ejerciendo fue que ya vi esa conexión y la volví un poco más consciente dentro de mi práctica.

ENTREVISTADOR: Comprendo. ¿Tal vez algún profesor que le haya influido pues en ese interés?

ENTREVISTADA: Sí, tuve dos profesores de historia, en un caso fue el rector de mi colegio en los últimos tres años de bachillerato, recuerdo que las clases de él eran magistrales y nunca había tenido ese modelo de clase que para mí personalmente es uno de los que más me gusta. A pesar de que no hay un vínculo completo con el estudiante, el hecho de prestar atención y escuchar para mí era una cosa increíble, aparte él había sido docente tanto en la Universidad de Cuenca como en la UDA y también había sido rector del Benigno Malo, entonces tenía un recorrido impresionante y tenía mucho conocimiento más que

nada sobre la historia del Ecuador, entonces eso eran elementos que a mí creo que me motivaron y me parecía como, no sé, me adentraron desde esa perspectiva de cómo él contábamos allá de simplemente decir los hechos históricos sino la relación causal de los hechos y la forma en la que lo presentaba me parece realmente muy llamativa. Y la otra persona fue directamente en carrera, el primer año en el que yo tuve una materia que se llamaba Fundamentos históricos de la filosofía, tuve un profesor que también por primera vez había sacado por completo de mi estado de confort el hecho de que no teníamos conexión directa con textos, entonces él fue el primero en motivarnos en leer textos completos y buscar principalmente textos académicos que tengan alto impacto. Entonces ahí fue también el momento en el que yo me vinculé directamente con el tema de la investigación porque me llamaba muchísimo la atención que no era simplemente una cuestión de presentar los hechos, sino que tenían repercusiones tanto contextuales como sociales, políticas, económicas, obviamente filosóficas que era lo que realmente a mí me llamaba la atención, ese eje digamos que inter(...)

ENTREVISTADOR: ¿Disciplinario?

ENTREVISTADA: Sí, interdisciplinario que existe entre todas estas líneas del conocimiento, eso fue lo que me llamó la atención y lo que me motivó obviamente a ir por la parte de sociales de la historia.

ENTREVISTADOR: Perfecto, perfecto. No, es realmente enriquecedor eso. Creo que podemos pasar directo a las preguntas, entonces si le parece bien. Bueno, la primera es, en su experiencia, ¿qué significa realmente contextualizar un hecho o periodo histórico y cómo lo aplica en su enseñanza?

ENTREVISTADA: Bueno, yo dentro de mi vida profesional he estado con diferentes grupos humanos, entre esos por ejemplo ahora, en la parte de educación particular, he estado también en educación rural, entonces para mí creo que el elemento de contextualización implica vincularme concretamente con el entorno. Mientras más sencillo y más plausible sea para el ser humano comprender factores que están en su vida cotidiana, es mucho más fácil comprender cuestiones un poco más teóricas. Entonces para mí la contextualización es enfocarme en el ser humano, en la relación que tiene con sus pares, en la relación que tiene con su entorno, bien sea social, ecológico, y a partir de ejemplos que están totalmente dentro de su vida cotidiana, hacer un proceso inmersivo del ser humano dentro de la especificación en este caso del periodo histórico, del hecho o de la situación que se vaya a tratar. ¿Y cómo lo aplico en mi enseñanza? Justamente el día de hoy es una clase con chicos de segundo de bachillerato, y si bien ellos son un poco reacios hacia la parte social, nosotros estamos abordando el tema de vinculación con el mercado mundial y parece sorprendente, pero cuando hablamos de economía, cuando hablamos de política, los chicos toman la atención. Entonces el ejemplo por ejemplo que se trataba el día de hoy era que dentro de la vinculación del tema por ejemplo de la exportación de materias primas, cómo afectó la situación de nuestra realidad global hoy en día, entonces hablábamos justamente del endeudamiento que tiene el Ecuador, de cómo esto de aquí ha afectado también las últimas presidencias, de cómo incluso la vida de ellos puede haber afectado por el tema de la mundialización, globalización. Entonces tratábamos cuestiones tan sencillas como el hecho de prefieren ustedes comprar un chocolate Chucky o prefieren un Galak o prefieren, no sé, Kinder que viene de afuera o prefieren marcas extranjeras como los zapatos que ustedes tienen puestos Adidas en lugar de marcas que provienen de aquí del territorio. Entonces creo que esa es como la estrategia vinculante que yo hago para que ellos sean partícipes de

su entorno más concreto, más directo para que de esa manera más bien lo puedan llevar a la parte macro. En resumen, es relacionar cosas de su vida diaria con los eventos más complejos.

ENTREVISTADOR: Comprendo. A ver, pasemos entonces a la segunda pregunta. ¿Cómo maneja el uso de fuentes y evidencias históricas para que los estudiantes comprendan mejor los acontecimientos del pasado?

ENTREVISTADA: En esta relación, ¿estamos hablando de fuentes académicas o de contenido específico?

ENTREVISTADOR: Entiendo que ustedes tienen ahorita disponibilidad para usar artículos académicos... Pues sí, podríamos referirnos a eso o también a otros materiales que consideren necesario. Oportuno.

ENTREVISTADA: Bueno, en realidad lo primero, lo principal (...) Sí. Estaría de ver hasta qué punto se toca o no se toca una información, es directamente con los textos del ministerio. Del ministerio. Sí, que es la parte, digamos, del fundamento básico, pero fuera de eso ya en materia específica, por ejemplo, voy al ejemplo de la clase que tuve el día de hoy, a mí no me gusta que simplemente quede con aquella información que puede ser sesgada, que simplemente sea tocando aspectos que digamos que gubernamentalmente pueden ser prioritarios, sino que más bien yo lo que hago es buscar autores que se hayan dedicado dentro de su materia profesional a analizar, a investigar ese tipo de elementos, entonces por ejemplo el día de hoy estábamos tratando a Nike que es un autor que habla de materia económica pero que se fundamenta en la influencia que se tiene en relación a los vínculos del imperialismo y del eurocentrismo frente a América Latina. Entonces, creo que al menos de manera personal y también relacionado mucho a mi referente con la parte de investigación, sí me vinculo mucho a buscarles textos que, si bien pueden parecer un poco difíciles, trato de hacer ese acercamiento académico para que ellos tengan información más profunda sobre algunos ejes. A pesar de que obviamente la materia que yo doy no es en especialidad, sí trato de motivar a que los chicos no simplemente se queden con esa información que queda muy por encima o que puede incluso estar totalmente sesgado o superficial, entonces sí, vinculo muchas fuentes académicas en casi todo lo que abordamos.

ENTREVISTADOR: Me llamó la atención, por ejemplo, una planificación creo que era del trimestre anterior, se usó cartas de Cortés, por ejemplo, a Carlos V, eso me pareció muy interesante, es una fuente primaria de hecho. Entonces, ¿usted lo usa regularmente cuando lo considera oportuno cómo maneja esa clase de fuentes primarias?

ENTREVISTADA: Cuando considero que realmente las fuentes primarias podrían digamos que hacer de la atención de los estudiantes las utilizo mayormente, pero también soy muy consciente de que, en ocasiones por el tema del lenguaje, la retórica incluso que utilizan los aspectos es difícil que los chicos lo puedan entender, en especial si no son de una especialidad de historia donde no se están preparando concretamente para eso, entonces en algunos casos lo hago más que nada de manera visual. Como que iconografías. Pero sí veo más que nada las temáticas que voy a estar abordando para que se une eso, tengan una correlación. O sea, no es que simplemente me voy a las fuentes primarias porque sí, porque

ahí sale la información, porque conozco que mis estudiantes no tienen en ocasiones esa, digamos que esa trayectoria de investigación o esa trayectoria detrás de la atención que pueden implicar acercarse a este tipo de documentos, porque es difícil, especial para chicos que todavía están en colegio, a veces son difíciles, pero sí puedo utilizarlos y emparejarlos también con análisis que pueden ser más contextuales, justamente, más vinculadas incluso con el lenguaje que ellos manejen. Entonces trato de hacerlo como que a la par incluso en videos que utilizo dentro de la plataforma, son videos interactivos en su mayoría que utilizan un lenguaje mucho más sencillo y que tratan creo que a nivel didáctico de hacer que sea más sencillo el abordar, pero sí trato como que ir de un lado al otro dependiendo de la temática y dependiendo de la profundidad también con la que se vaya a tratar cada uno de los temas.

ENTREVISTADOR: Vamos con la siguiente pregunta, entonces. ¿Cree que la imaginación tiene un papel en el aprendizaje de la historia y cómo la trabaja con sus estudiantes?

ENTREVISTADA: Bueno, creo que aquí yo me remito mucho a la parte de la filosofía, no, porque la filosofía también lo es imaginativa si es reflexiva, entonces algo que me gusta mucho hacer al momento en el que doy las clases con estos ejemplos que justamente comentaba en las dos preguntas anteriores, es que ellos empiezan como que, a crear, no sé, estas ideas mentales o estos discursos mentales de tratar de ver incluso en su mente hechos o sucesos, cuando les voy contando la historia. A diferencia creo que, de algunos profesores, personalmente por el hecho también de quién influenció de alguna manera a la parte de las ciencias sociales, procuro que sea lo más sencillo posible. En todas mis clases, en lugar de ir simplemente con la materia así super estructurado, teórica, empiezo con “¿qué hubiera pasado si es que ustedes vivieran en tal época? ¿Qué hubiera pasado si es que ustedes fueron tal personaje y cómo hubieran actuado en relación a tal problemática, a tal situación concreta? Y a partir de eso es que yo empiezo a contarle mejor. Es por eso que en el año tal personaje aparece y sucede esto, esto, esto y ustedes en su lugar qué hicieron. Entonces creo que esa conexión más que nada con la imaginación es para que ellos proyecten y se vinculen siendo personajes participativos de una u otra manera.

ENTREVISTADOR: Fascinante (...) A ver, creo que está cubierta la pregunta. Vamos a la siguiente. ¿Utiliza alguna actividad creativa para que los estudiantes completen, digamos, vacíos en la historia de manera fundamentada? Como sabrá, hay hechos que o bien son contradictorios o son ambiguos, o no están muy bien documentados. Entonces, no sé si ha sucedido esta clase de situaciones.

ENTREVISTADA: Quizás en relación a la pregunta por ejemplo dentro de los fenómenos historiográficos y estas perspectivas a través de la cual la historia se analiza, algo que yo hice, me parece que fue en el primer trimestre cuando vimos todo el apogeo de la llegada de Colón acá y la colonización y todos estos periodos. A nivel historiográfico les planteé en clases que con los compañeros trataran de en una hoja poner cómo creen que hubiera sido para ellos ser en este caso indígenas, frente a cómo creen que haya sido la posición, la situación, las vivencias de una persona que venía completamente de Europa. Entonces creo que podría relacionarse forzosamente a esta cuestión de la creatividad porque muchos alumnos me ponían si yo hubiera sido un indígena, si yo hubiera estado aquí en el territorio y hubiera visto cómo llegaban estas barcas, posiblemente hubiera ido a ocultar en territorios que no tuvieran acceso, como por ejemplo la selva, y otros en cambio desde la perspectiva más eurocéntrica decían no,

yo hubiera venido a, en ocasiones sonaba incluso violento a adueñarme de todo lo que les podía. Entonces creo que puede ser un ejemplo justamente del cómo a través de ese tipo de, no sé si de creaciones, de creaciones un poco artísticas o también de proyecciones más que nada hacer que los chicos tengan como que esas, esos aspectos creo que pueden quedar vacíos, en ocasiones también lo que suelo hacer con ellos al final de la clase cuando hay espacios en los que creo que pueden haber quedado dudas, también lo que suelo decirles es como que bueno, si hay algún tipo de inconveniente, si quedó alguna duda cuéntenme y algunos chicos suelen decir pero profe, si yo hubiera estado en su lugar no hubiera hecho esto, ¿por qué? Entonces ahí me empiezan a narrar y creo que también el discurso de esa narrativa ingresaría dentro de la parte de creatividad, que me empiezan a decir no, yo en su posición tal, tal, tal, tal. Entonces a ratos incluso se meten tanto en el personaje, me dicen es que, si yo hubiera sido Hernán Cortés, posiblemente me hubiese llevado a las mujeres, entonces empiezan con esa cuestión que es muy de la adolescencia, a pesar de explicar sus cosas, sus pensamientos. Entonces creo que de esa manera también como que complementan algunos vacíos que pueden quedar. Churros. Es muy contestativa porque los chicos son terribles, pero sí.

Algo que a mí personalmente me llama la atención y creo que vale la pena con esto es que en ocasiones yo recuerdo clases donde mis profesores incluso hacían cháchara de cosas, hacían, no sé, momentos chistosos, cómicos, o se mandaban comentarios de...

ENTREVISTADOR: ¿De humor negro?

ENTREVISTADA: Sí.... comentarios de doble sentido. Y ese tipo de cosas sorprendentemente hacen que uno se encadene. Entonces, sí, mis recuerdos a ese momento. Creo que también a los chicos ese tipo de cosas que se van más allá de la creatividad y creo que es una cuestión muy de la dinámica interpersonal que tenemos con ellos también les permite a largo plazo acordarse porque me pasaba que en algunos exámenes se hacían hipótesis. Yo me acuerdo que cuando usted estaba explicando esto hizo tal cosa, entonces lo vincula con la parte teórica de mi clase. Entonces, creo que ingresa en cierta manera parte de la clase.

ENTREVISTADOR: Sí, no, eso es cierto, cubierto. A ver, vamos con la siguiente. Bueno, se relaciona bastante con la anterior. Verá, cuando enseña historia, ¿cómo hace para que los estudiantes se pongan en el hogar de quienes vivieron en esos momentos? Más o menos ya lo abordó también.

ENTREVISTADA: Sí, sí. Creo que, si está claramente abordada y entonces sí, creo que es la forma, ¿no? Decirle que ellos tomen incluso participación, por ejemplo, la siguiente semana nosotros tenemos una actividad que es una simulación económica, en donde ellos van a tener que de alguna manera personificar cómo hubiera sido su toma de decisiones siendo figuras políticas o figuras económicas justo en la época de la gran depresión. Entonces creo que de alguna manera eso les va a permitir desde su reflexión, pero a través desde el conocimiento de la historia, poder emitir sus participaciones respecto a sus ideas. Sobre eso, yo creo que sí, sí. Intentándolo entender.

ENTREVISTADOR: Bueno, ese ejercicio que hacen pues... ¿parte de una investigación que tal vez les encomienda hacer o todo se reduce a lo que queda en el aula?

ENTREVISTADA: En realidad, el encadenamiento de esta actividad es que yo en estas semanas de clase les he dado toda la materia que hemos comentado que fue cuáles son los antecedentes, cuáles son en este caso las situaciones que se vieron, quiénes se vieron afectados, todo eso de ahí. Y aparte de eso ellos tienen una actividad que justamente manda el día de hoy o con el que tuve clases, en la que tienen que hacer una lista de anotaciones de cuáles son esos elementos que le llamaron la atención o cuáles son esos elementos que destacan detrás de la gran depresión y que esos elementos vamos a utilizarlos posteriormente. Adicionalmente les dije acuérdense que para hablar nosotros de materia económica tienen que obviamente tener conocimiento de qué es lo que está pasando, de qué es lo que pasó y tan sencillo como ver noticias o por ahí les dije, también ustedes encuentran algún Tiktok o alguna publicación en redes sociales que mencione, porque ahorita tenemos justamente la coyuntura en la que estamos recordando todas esas viejas crisis económicas, si encuentran algo también, tráiganlo y podemos obviamente conversarlo y tratarlo dentro de clases.

ENTREVISTADOR: Comprendo. A ver. Vamos con la siguiente. ¿Cree que la historia que generalmente se enseña en las escuelas y colegios responde a un relato único o también, toma en cuenta, se enriquece de diversas perspectivas?

ENTREVISTADA: Bueno, esto de aquí es una pregunta compleja, ¿no? Porque justamente regresando al tema de los lugares en los que yo he trabajado ahorita estando en la parte particular, hace un tiempo estuve en un proyecto en la ruralidad en Nabón, siento que sí cambia, quizás no cambie como tal la historia, no cambie los hechos, pero la forma en la que los profesores nos acercamos a esa información y cómo la damos sí cambia totalmente, o sea más que nada haciendo relación a que digamos que las brechas en este caso sociales y económicas también, así que tengamos una postura a veces muy crítica y que a veces incluso digamos que suele interrumpir el correcto manejo de la información. He visto algunos profesores a lo largo de toda mi experiencia que tienen una postura tan marcada sobre algo que lamentablemente no da la oportunidad para que ingrese más información que esta de aquí. Y no digo que tergiversen la historia, sino que la forma en la que se comunica la historia es tan específica que no se sale de esos lineamientos. Y adicional como digo, en este proyecto que yo suben hago justamente, bueno tiene otro aspecto totalmente diferente, poníamos en las escuelas era muy usual que interrumpiéramos clases de historia de matemáticas y dentro de las pocas clases que vi obviamente interrumpíamos la historia. Y sí, hay un fenómeno que considero crítico que es el tema de la victimización. Cuando se trataban elementos como por ejemplo el indigenismo, las propias luchas y revoluciones, sí había, voy a utilizar palabras de Dussel, este reconocimiento del otro, que incluso por ejemplo aquí en clases yo he mencionado muchas veces este concepto para tratar otros temas y creo que los chicos en algunos espacios pierden esa vinculación comunitaria y simplemente piensan en el yo o en el otro, entonces esto de aquí sí veo que afecta el cómo se cuenta la historia dentro de una clase y cómo se transmite la información y el cómo los chicos también la receptan. Y cambia muchísimo también por este fenómeno estructural, social y obviamente económico que puede existir entre las diferentes escuelas o las diferentes clases sociales.

ENTREVISTADO: Justo hay un punto en esta pregunta que me gustaría tratar, no sé qué tan informado esté, pero últimamente ha habido una especie de auge del hispanismo, no sé si está al tanto de esto.

¿Esto tal vez ha entrado en contacto con su enseñanza actualmente o cómo ha sido ese tratamiento? Fundamentalmente lo que quieren hacer parecer es que la conquista no fue un evento que se ubica dentro de esa leyenda negra, sino que, pues tiene más matices, obviamente se hicieron salvajadas, pero también tuvo pues sus elementos favorables digamos para las civilizaciones que estuvieron inmersas en ese proceso, para la monarquía hispánica, digamos, en ese momento como las civilizaciones de aquí. Entonces no sé, eso.

ENTREVISTADA: ¿O sea que usted toma el avance realizado y el tema de que mejoramos de alguna forma?

ENTREVISTADOR: Sí, es más o menos superficialmente.

ENTREVISTADA: De hecho, bueno, yo en clase, usualmente cuando suelo dar los ejemplos, creo que lo di desde las dos perspectivas. Una posicionándome desde esta visión eurocéntrica y otra totalmente latinoamericana. Algo que yo destaco de todas mis clases tanto en historia como en filosofía es que trato de aperturarme lo más posible a todas las perspectivas, bien sean positivas o negativas, ¿no? Porque algo que yo también me he dado cuenta y ahorita en clases tanto de la parte política como solamente es que los chicos como manejan una postura así muy, muy cerrada en ocasiones se cierran otras posibilidades. Entonces la idea es también como que fomentarlos y empujarles de alguna manera a que piensen más allá de sencillamente que la estructura pasa que toda la vida nos ha enseñado. Entonces, dentro de las perspectivas, sí considero tanto positivas y negativas. De hecho, lo que me pasa por ejemplo ahorita en el tema de análisis económica es que les cuento un aspecto negativo que para ellos es totalmente negativo, pero resulta que de ahí saco algo que podría ser bueno, bien sea a nivel teórico o práctico y los chicos se quedan ah, pero eso no lo habíamos considerado. Y eso se encadena o puede ser consecuente con otra cosa. Entonces sí toco bastantes perspectivas. Realmente la mía sí, personalmente en ocasiones también y cuando los chicos consultan de manera directa, pero sí trato de ir como que hacia los dos polos de una u otra manera. Lo afirmativo, lo negativo. Y contrastándonos también entre ellos.

ENTREVISTADOR: Una visión más integral, digamos.

ENTREVISTADA: Totalmente, algo que hago mucho y creo que también dentro de las temáticas que he estado tocando es que, si bien estamos hablando solo de Europa, Europa constantemente y Europa centrista y toda la gestión es siempre meter de alguna manera la idea de qué pasó acá, de cómo nos sentíamos acá, incluso el aspecto no emocional donde ocasiones les contaba el otro día, cómo creen que Atahualpa se hubiera sentido tras todo lo que vivió, de verse incluso afectado por su propia nación. Entonces, creo que sí vinculo, pero también una cuestión que critico mucho y lo hago más que nada a nivel personal es el hecho de que tampoco no podemos polarizar la información y decir ay, no pobrecita, no es víctima, es pobrecita.

ENTREVISTADOR: Sí, porque hay una tendencia a victimizar.

ENTREVISTADA: Exacto, sí. Trato de ver esos dos sentidos y muchas veces en el debate y en el discurso de esas dos flexiones sí queda un punto medio, digámoslo así, en el que sí fue malo, pero, y

siempre en ese “Bueno, chicos, terminamos las clases y tenemos este cierre, pero recordemos que a pesar de todas estas cosas que pueden ser violentas, crueles, hegemónicas, algo se puede rescatar”. Hay algo más detrás de eso. Entonces, por ahí van las letras.

ENTREVISTADOR: Perfecto, perfecto. Bueno, pasemos entonces a la pregunta 7. Ah, no perdón, estoy distraído. Ocho, ¿cree que es posible enseñar historia sin que entren en juego nuestros valores actuales? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

ENTREVISTADA: O sea, creo que realmente no es solamente una cuestión de la enseñanza de historia, sino de todas las ciencias de nuestro carácter crítico, como entes sociales, pero creo que una parte fundamental al momento de tener conciencia de que estamos siendo partícipes de la educación de otros y que de nosotros depende, incluso muchas veces la toma de decisiones que van a tener como futuros profesionales o simplemente como futuros humanos dentro de sociedad creo que deberíamos al menos en lo posible que nuestros valores no afecten de manera directa el cómo se trata la información, sin embargo siento que en ocasiones sí uno incluso cuando da clases creo que llega un punto de tanta pasión porque le gusta mucho el tema, que lo personaliza y que en ocasiones todos esos sentimientos o esos pensamientos ideológicos que tengamos salen a flor de piel, pero creo que también esa cuestión del equilibrio de que, bueno, dije lo que yo pienso, lo que yo considero pero hay que contrastarlo, que si no estoy sesgando demasiado en esa promoción, estoy incluso creando una ideología dentro de pensamiento de mis alumnos que nos puedan afectar a largo plazo.

ENTREVISTADOR: Sí, hay que ser muy cuidadosos en eso.

ENTREVISTADA: Exacto, hay que tener cuidado incluso con las palabras, los ejemplos que se tocan o cuando hablamos de coyuntura social, que ellos no sean vinculantes ni puedan ser afectados. O sea, por ejemplo, nosotros tenemos dentro del colegio algunos alumnos que mis padres incluso han sido ex, este, ay se me fue la palabra, bueno, ha estado dentro de la carrera política. Y en ocasiones.

ENTREVISTADOR: ¿Militantes?

ENTREVISTADA: Sí, en ocasiones sí, militantes, en ocasiones incluso han sido candidatos a la presidencia. Entonces nosotros tenemos que tener mucho cuidado en el momento en el que hagamos una explicación o damos un ejemplo porque creo que puede afectarles de sobremanera y no estoy hablando simplemente a la persona que en este caso tiene a alguien, sino a todos los que están alrededor, porque empieza también una cuestión de que el profe dijo, el profe hizo y eso de ahí creo que no solo tergiversa la relación interpersonal que tenemos, sino también la relación que ellos tienen con la materia y con sus preparaciones a futuro. Entonces creo que la manera más adecuada a pesar de que nuestros valores salgan de que nuestros pensamientos e ideologías estén, es que podamos tener equilibrios. Si nos damos cuenta que realmente nos estamos pasando quizás con algún tipo de comentario o algún tipo de elemento que ya sea totalmente personal, darle la vuelta a la moneda y más bien priorizar otro tipo de contrastes, otro tipo de perspectivas. Eso.

ENTREVISTADOR: Bien. Bueno, la siguiente pregunta se relaciona bastante con la anterior. ¿Cómo conseguir, si es posible que los estudiantes sean conscientes de que su propio contexto influye en la

forma en que interpretan el pasado? ¿Cómo hacerles que lleguen a ese ejercicio de autoconciencia? En resumen, ¿es posible? ¿Es difícil?

ENTREVISTADA: Es difícil hoy en día, porque más que nada por el tema de la tecnología es una brecha muy difícil de romper con los estudiantes, sin embargo la motivación creo que es todo para nosotros influenciar en cualquier sentido con ellos si el acercamiento interpersonal en ocasiones mejora esa situación, yo tengo algunos alumnos en segundo de bachillerato que digamos que han formado vínculos más cercanos conmigo y tienen esa apertura de ver y acercarse a decir profe quiero que pase esto y cómo sucedería esto y como que digamos que se vinculan y las interrogantes salen un poquito más favorables para ellos al momento de resolverlas, pero sí estamos en un momento en el que realmente ellos tomen conciencia de quiénes son, de su propia percepción, incluso como personas para luego darse cuenta de todo el fenómeno histórico que está detrás, bastante difícil, más que nada por el medio tecnológico. Pero creo que la motivación y la vinculación que tenemos directa con los estudiantes es lo que más motiva que estoy aquí y puedo cambiar de alguna manera. Y me ha pasado que tengo alumnos que son muy críticos y realmente me sorprenden que de manera personal se me acerca un rato profe y esto de aquí qué pasó y cómo se dio y usted cree que esto me puede afectar o lo que me sucedió justo ahora en el tema de las elecciones, tengo un estudiante y, en sus propias palabras, me ha dicho profe, yo soy ultraderecha. Y llegó un día a decirme, ¿usted qué opina? ¿Usted qué piensa sobre esto? Y yo le dije, bueno, tenemos que ver que sí, puede que la derecha funcione para ti, pero también hay otros factores que se ven vulnerados. Entonces él empieza a interiorizarlo, empieza como que a tomar conciencia y me dice sí, no puede ser que lo que está haciendo Milei ahorita no sea tan correcto o nuestro propio presidente quizás lo que esté haciendo pueda afectar a las personas de esta manera. Y llegó un punto conversando justamente con él al final de una clase en la que me dijo, es que esto de aquí viene muy atrás, es que aquí creo que incluso mis padres y me contaban mi papá trabajó en esto y mis abuelos trabajaron en esto y creo que la situación política pudiera haberles afectado de esta manera, ¿no? Y hacía obviamente referencia al socialismo, al comunismo, pero obviamente el marcándose en esa pura derecha que él maneja y me decía, pero bueno sí, tiene razón, creo que de una u otra manera incluso mi familia e en el pasado cuando construyeron su vida y todo lo que hacían, para no meterme mucho en especificar quién era, pero me decía sí, sí, sí, o sea, las personas incluso que trabajaron con ellos o que trabajaban para ellos, creo que les pudo afectar tal o cual cosa, entonces siento que depende mucho de la motivación y depende mucho de la vinculación que tengamos con los estudiantes. También de esa apertura del propio estudiante. Y sí, del estudiante y del profesor, porque creo que por más de que ellos traten de hacer esa introspección, si el profe no da la oportunidad, si no da los espacios, si su postura, sus valores están por encima de cualquier otra cosa, los estudiantes van a perder la confianza.

Y al perder esa confianza con los profesores, esa apertura, creo que mucho de su proceso educativo también se ve muy limitado y afectado.

ENTREVISTADOR: A ver, bueno, vamos con la última pregunta. ¿Cómo equilibran la enseñanza de hechos históricos complejos o traumáticos sin caer en una visión excesivamente emocional, pero obviamente sin perder la dimensión humana?

ENTREVISTADA: Bueno, esto es difícil, porque obviamente en las últimas temáticas que he tratado al momento de hablar y decir la violencia que se vivió, el tema de la propia pérdida de la racionalidad del cuerpo, porque a ratos también compacto con la parte filosófica, me acuerdo que contándoles justamente esta cuestión de la llegada de las diferentes, o sea, de las colonias acá, la creación de las colonias y todo eso, todo el proceso de trabajo, todo ese proceso de vulneración, se me hacía difícil, se me hacía difícil porque obviamente no soy una persona sentimental, pero creo que tengo conciencia de que afecta.

Entonces, creo que al momento de dar las explicaciones o de contar cómo fue ese proceso de acercamiento, ese proceso de vulneración, algunos ejemplos sí eran de carácter emocional. Me acuerdo en una clase que les dije, o sea, imagínense cómo las mujeres, en la posición en la que estábamos, ser vulneradas a tal punto de que nuestro cuerpo sea un instrumento material, un instrumento simplemente productivo, un instrumento de intercambio. Entonces, creo que en esos momentos sí como que la emocionalidad sale de lado, pero en esas clases en las que incluso yo fui consciente de que esos procesos traumáticos o complejos, los traté desde una dimensión muy humana, justamente como dice la pregunta.

Traté de contrastar, o traté de no hacer de que pobrecitas nosotros, mujeres, sino decir, pero eso ayudó. ¿Por qué? Porque todos los movimientos feministas, a partir de ese tipo de elementos, empezaron a tomar cartas en el asunto y empezó la revolución en múltiples facetas. Entonces, sí siento que, en ocasiones, por muy emocional que sea, o también por esa cuestión de que nos apasiona tanto un tema, sí llegamos a caer en esa emocionalidad, ¿no? Pero siento que también el ser como que un poco conscientes de que no podemos simplemente dejarnos llevar por el pobrecito o el afectado, y encadenando también algunas de las preguntas anteriores, como buscar que existe ese “pero o ese qué pasaría si”.

Entonces, de esa manera creo que yo equilibrio mucho. A pesar de que sí, no digo que somos seres humanos, obviamente la parte emocional va a estar primando en muchas ocasiones, pero tratar de ver que una cosa es la emocionalidad práctica y otra cosa es la emocionalidad teórica. Entonces, creo que esas dos las emparejo lo más que puedo dentro de una clase para que no haya tampoco tergiversaciones sobre algún tipo de elemento que esté explicando.

ENTREVISTADOR: Bueno, acabamos con la ronda de preguntas, pero más bien quisiera preguntarles con respecto a las planificaciones. Dejando de lado pues todo lo que tienen que hacer pues lo del gobierno y cuestiones relativas, ¿qué criterios usa particularmente para el diseño de las actividades, para los trabajos?

ENTREVISTADA: Bueno, personalmente en los trabajos a mí sí me gusta mucho que utilicen el cuaderno, o sea, que vayan y hagan mapas de ideas, mapas conceptuales, lo que sea. Eso sí, los resúmenes también es algo que manejo mucho en mis planificaciones en la clase porque a veces también para el tema de tiempo algunas veces toca como que dar cápsulas de cierta información, entonces los resúmenes son la manera más óptima.

Y a nivel didáctico, recreativo, creo que trato de buscar cosas donde, si bien a muchos no les gusta participar a nivel grupal, que el resto escuche sus opiniones, tratar de que siempre se esté motivando la cuestión de la reflexión. Creo que en eso prima mucho mi preparación filosófica porque me gusta saber qué piensan. Quizás en la conversación entre ellos en ocasiones no se puede dar porque veo que también hay muchas diferencias dentro del aula, pero sí una comunicación, al menos que se compartan las ideas, así no sea entre ellos que se compartan las ideas en todo el curso para hacer como la actividad que dije, la simulación económica.

En otras ocasiones también vuelvo al tema profesional. Yo mando a hacer trabajos en donde espero y aspiro que digamos el acercamiento a fuentes primarias y secundarias se dé, entonces en ese sentido sí presiono mucho con el tema de coherencia dentro de sus ensayos, en general de lo que sea que yo envíe, entonces creo que al momento de buscar las actividades también trato de ver qué me hubiera gustado a mí que me den o cómo hubiera gustado a mí que me expliquen eso, porque en ocasiones por más de que agradezco a los profesores que tuve, si yo siendo un adolescente de tal edad viviendo en un mundo totalmente tecnológico, cómo me gustaría que la información me llegue, entonces en ocasiones también eso es lo que pienso al momento de hacer ciertas actividades. Obviamente algunas se ven muy limitadas por el tema del tiempo, por el tema mismo de las características del ministerio y toda esta estructura, pero trato de que sí, se utilice mucho el cuaderno, soy muy partícipe, incluso creo que todas las actividades que yo hago con ellos se firman, se revisan y están ahí para que ellos tengan un material físico sobre el cual puedan en este caso prepararse y quién sabe, yo era de las personas que como estudiante guardé mis cuadernos de sexto curso hasta hace un par de años atrás, porque a veces regresaba esa información, me acordaba que capaz en alguna clase me hicieron reflexionar sobre algo y me acordaba, entonces iba al cuaderno, entonces estoy como que muy metida en la idea de que utilizar el cuaderno y utilizar diagramas también visuales ayudan muchísimo, y también la parte como digo dinámica del intercambio de opiniones, principalmente conmigo dentro de clases, porque también me ha pasado en ocasiones en especial con los chicos de segundo bachillerato que tienen posiciones muy fuertes y son muy cerrados, y aparte también como estaba en esta época de la adolescencia, hay comentarios que son muy fuera de lugar, entonces también para no hacer que se aloque la clase, procurar que más que nada sean direccionadas hacia mí, porque de una u otra manera yo puedo como que, y está bien que sea un debate, pero la cuestión es que los chicos hoy día son tan complejos, que ese debate puede llegar a muy muy fuerte. Entonces, sí, es mejor que el contacto sea directamente conmigo en lugar de entre ellos, a pesar de que eso sí me desmotiva mucho, porque me gustaría tener más espacio en más momentos para que ellos también se puedan vincular, pero siento que lamentablemente la adolescencia en la actualidad tiene una muy poca capacidad de empatía con el resto, entonces toman los comentarios muy por encima y se afectan también y explotan, entonces creo que por eso también al momento de buscar actividades y busco que las actividades sean más que nada vinculantes conmigo.

ENTREVISTADOR: Y bueno, en general está abordado, pero tal vez tenga algún comentario, alguna reflexión tal vez que quieras.

ENTREVISTADA: No, creo que he cubierto toda mi experiencia y toda mi práctica del día a día.

ENTREVISTADOR: Perfecto, entonces podemos concluir la entrevista.

ENTREVISTA Nº 2

ENTREVISTADOR: Bueno, buenos días. ¿Ana Paula está bien?

ENTREVISTADA: Sí, Ana Paula.

ENTREVISTADOR: Bueno, antes de comenzar con la ronda de preguntas, sí me gustaría que se presente un poco, que nos describa su trayectoria personal, qué intereses tiene particularmente en la enseñanza de la historia o cómo fue que llegó a esa área.

ENTREVISTADA: A ver, mi nombre es Ana Paula Gerves, soy docente en la institución alrededor de 12 años. Llegué a trabajar en la institución antes de, antes de siquiera graduarme de pregrado. Entré en la institución por un reemplazo de una compañera que también sigue trabajando aquí.

También le comento que soy exalumna de la institución, por lo tanto, muchas de las personas con las que trabajo también han sido mis maestras, mis profesores. Creo que, al venir justamente de este colegio, ser exalumna y profesora, tener compañeras que han sido mis maestras y ahora mis compañeras, sí me hace entender un poquito más cómo los cambios se han venido dando, y cómo los cambios a veces son ministeriales, a veces son institucionales, a veces hay que ser bastante sinceros, también son globales, la educación responde a una dinámica global, a una dinámica mundial, entonces sí he vivido bastantes de esos cambios. Llegué a la docencia realmente por una situación muy personal, muy de mi interés, y siempre fue relacionada con las ciencias sociales.

En un inicio pensaba en seguir arqueología o algo así, pero después me decanté más por historia.

ENTREVISTADOR: Igualmente está relacionada.

ENTREVISTADA: Sí, claro.

ENTREVISTADOR: No perdió mucho, en resumen. Sí, tal vez tiene algo más que agregar, no sé, le gusta la historia, tal vez por algún profesor en particular, por alguna experiencia en particular.

ENTREVISTADA: En el colegio no recuerdo realmente haber tenido algún acercamiento importante a la historia. En la universidad sí. En la universidad. Sí, pero cuando yo ya había tomado la decisión. Yo realmente como profesores de historia destacados tengo que destacar a mis profesores de la universidad.

ENTREVISTADOR: Fue algo más tardío, entonces, ese acercamiento.

ENTREVISTADA: Sí, fue algo más tardío. Pero cuando yo ya me había acercado, yo ya había tomado la decisión y siempre me había gustado. ¿Sabes qué recuerdo que me gustó muchísimo? Alguna vez mi compañera, que fue mi profesora, María Eugenia, nos trajo un texto sobre el descubrimiento de las pirámides, perdón, no de las pirámides, de la tumba de Tutankamón. Y ese libro que nos trajo yo le pedí, le pedí que me preste para sacar copias. Y era sobre el descubrimiento de Howard Carter. En realidad,

esa parte de ahí sí me gustó muchísimo, me cambió la vida, decidí que eso era lo que me interesaba. Pero le comento que más bien lo mío siempre fue hacia la docencia por el hecho del trabajo con jóvenes, por la energía que manejan, por la situación, por el ambiente.

Yo realmente siempre me vi trabajando con personas, y más con jóvenes, menos con materiales, con escritorios, con computadoras, no lo burocrático. Y bueno, esa es la idea que uno tiene de joven y realmente cómo se iba trastocando muchísimo a la burocracia hoy en día en la docencia.

ENTREVISTADOR: Bueno, entonces, si le parece bien, comencemos con la ronda de preguntas. Bueno, la primera es, en su experiencia, ¿qué significa realmente contextualizar un hecho o periodo histórico? ¿Cómo lo aplica en su enseñanza?

ENTREVISTADA: Contextualizar un hecho o un periodo histórico es comprender la sociedad al momento económico, al momento cultural, porque a veces es muy fácil juzgar los momentos históricos desde nuestro enfoque actual, desde el presente, desde la idea de que ahora existen derechos, desde la idea del privilegio que tienen los estudiantes hoy en día, desde su propio contexto. Entonces, contextualizar es realmente volver al pasado, que se puedan poner en los zapatos de una persona que vivió una guerra, que vivió una revolución, de una persona sin derechos, de una persona que fue vendida, de una mujer que tenía un albacea o algo así.

ENTREVISTADOR: Comprendo. Con respecto a la segunda pregunta, ¿cómo maneja el uso de fuentes y evidencias históricas para que los estudiantes comprendan mejor los acontecimientos del pasado?

ENTREVISTADA: Cuando nosotros iniciamos el bachillerato comenzamos hablando un poquito de fuentes, de fuentes históricas, y ahí se les explica un poquito qué son las fuentes primarias y secundarias, pero en realidad al llegar a la especialidad, sobre todo al ya haber pasado un proceso de selección de los estudiantes y que ellos hayan decantado por las ciencias sociales, les hacemos bastante hincapié en que las ciencias sociales no son ciencias exactas (...)

LA ENTREVISTA DE SUSPENDE POR INTERFERENCIAS AMBIENTALES

ENTREVISTADOR (RETOMA LA PREGUNTA ANTERIOR): ¿Cómo maneja el uso de fuentes y evidencias históricas para que los estudiantes comprendan todos los acontecimientos del pasado?

ENTREVISTADA: Ya, le estaba comentando que se trata un poquito del tema de fuentes y evidencias históricas se trata en primero de bachillerato, pero generalmente cuando ya llegan a la especialidad se hace hincapié bastante en que las ciencias sociales no son exactas, en que las fuentes históricas se tienen que estar cotejando, en que existen distintos puntos de vista, distintos enfoques, ópticas de los distintos historiadores, entonces es importante tener en cuenta eso. Por ejemplo, le estaba contando sobre el tema de en la especialidad si usamos dos fuentes primarias leyeron la relación de de costes a Carlos V, en cómo llega y describe Tenochtitlán, entonces si leyeron eso ahora vinieron leyendo un trocito del parte de Sucre a Simón Bolívar en la batalla del Pichincha y sabe que en cotejo de fuentes secundarias ahorita mis acuerdos como también estuvimos pasando ahorita independencia, estuvimos conversando de las nuevas ideas o de las nuevas fuentes sobre el origen indígena d Eugenio Espejo

estuvimos con conversación, porque generalmente la historiografía tradicional tiende a hablar sobre el origen indígena de Eugenio Espejo, entonces estuvimos conversando sobre que existen nuevos historiadores y nuevas fuentes que manejan que más bien fue una cuestión de desprestigio por un juicio de dineros con un sacerdote que le comenzó a desprestigiar hacia el tema de lo indígena. Entonces sí intentamos cotejar, intentamos actualizar. Creo que a mí me llama mucho más la historia de América, la historia precolombina, pero esos son mis gustos personales. La historia precolombina es difícil dar historia sin involucra sentimientos entonces a mí generalmente me llama un poco más la historia precolombina, la historia de América, la independencia y justo ahora cuando estamos viendo la historia precolombina sobre todo la de América está totalmente en actualización, está siempre actualizada, entonces vemos fuentes nuevas, vemos a veces hasta noticias. Justo el año pasado cuando estábamos viendo un poquito de historia de América, salió lo del descubrimiento de las ciudades, estos grandes asentamientos en el Valle de Upano que en realidad ya se habían descubierto hace años. Pero sí, entonces también estuvimos leyendo un poquito de esto en los artículos en donde salió. Al menos vimos las fotos de las ciudades en el Valle de Upano. Entonces está siempre en actualización las fuentes.

ENTREVISTADOR: Perfecto. Vamos con la siguiente pregunta. ¿Cree que la imaginación tiene un papel en el aprendizaje de la historia y cómo la trabaja con sus estudiantes a ver la imaginación si es clave?

ENTREVISTADA: Sí es clave, por ejemplo, a través de la estrategia del storytelling. A veces, no sé, esto con los estudiantes es no digo que son los dos únicos caminos, digamos que son los caminos más opuestos, ¿no es cierto? Entonces leer es algo muy académico o venir con el storytelling que es realmente como contarles una historia un poco más hacia sus palabras, hacia sus conocimientos y generar una narración con esa historia. Puede ser desde el punto de vista académico, entonces si es que uno no genera en los chicos, al menos en el colegio, cuando son más jóvenes esa esa imaginación con lo que les vamos diciendo, con lo que les vamos contando o haciendo incluso esa comparación con su propia realidad imagínense qué hubiese pasado si eran ustedes pero ustedes no podían decir nada pero ustedes no podían hacer nada en realidad es importante y es trascendental la imaginación para que puedan volver un poquito hacia el pasado.

ENTREVISTADOR: Bien, que ha sido cubierta. Vamos con la cuatro entonces. ¿Ha utilizado alguna actividad creativa para que los estudiantes completen vacíos una historia de manera fundamental?

ENTREVISTADA: Alguna actividad creativa...

ENTREVISTADOR: En la historia, bueno, siempre hay hechos ambiguos o que no están muy bien documentados. Entonces, capaz se abren ciertos espacios para generar esa clase de actividades.

ENTREVISTADA: En los últimos realmente en los últimos años ya no me acuerdo hace muchos años antes de pandemia les quedó una duda sobre en la conquista, cómo es que se entendían españoles e indígenas. Entonces hace años hicimos un trabajo, hicimos un juicio, por ejemplo, le enjuiciamos a la Malinche. Ajá, en la conquista de México le enjuiciamos. Se me ocurre ese ejemplo.

Realmente hacia los últimos años está muy muy enclaustrada el tema de las destrezas a veces quedan estos vacíos, pero es más resolverlos en ese momento para poder continuar con la materia. Últimamente no, pero sí se me ocurren algunas cosas que hemos hecho en el pasado, pero últimamente no. Por ejemplo, este año en el repaso vimos un poquito de historiografía y de los enfoques de la historia que es algo que puede quedar también medio en blanco en primero de bachillerato para que comprendan por qué cada autor escribe de distintas formas, pero no fue de manera compleja. Completamente.

ENTREVISTADOR: Ya. Vamos con la quinta pregunta entonces. Cuando enseña historia, ¿cómo hace para que los estudiantes se pongan en el lugar de quienes vivieron esos momentos?

ENTREVISTADA: Ya, personalmente me gusta e ir hacia los textos hacia las fuentes primarias porque les llama mucho la atención. También hacia la literatura, hacia poemas, hacia la reflexión y si es posible, si es posible hacia el arte, hacia las imágenes. Más que los videos que a veces son muy ilustrativos los videos de Youtube o películas, a mí me gusta ir hacia los textos. Como le digo, es muy difícil enseñar historia y alejarse de sus propios intereses y sus propios sentimientos. A mí me gusta mucho, por ejemplo, hacerles leer las cartas de Bolívar y Manuela, me encanta hacerles leer para que realmente viajen al pasado, comprendan cómo una mujer pudo haber actuado en esa época.

ENTREVISTADOR: Entonces, tiende más hacia los textos.

ENTREVISTADA: Sí parece que es bastante enriquecedor para ellos, más bien tener algo como referencia, como hablar, como generar. Con las fuentes primarias, cómo les cuesta leer una cuestión de hace siglos, pero esfuércense veamos otra cosa que me en otra cosa que me encanta hacer es leer también esta relación cuando llegan los españoles que les llaman jerez cuando llegan y ven las balsas manteñas y cómo describen todos los productos que llevaban y desde ese yato y qué era esto y qué era una bisaya y qué era un entonces comienzan a preguntar un montón de cosas. Entonces es bastante interesante. Si tuviéramos un poquito más de tiempo y de espacio hay obras de cine espectaculares y que hay una actividad que es realmente útil.... Y que también podrías ir con la literatura... Puedes cotejarlas y ver qué actividades o qué cuestiones si fueron históricas y cuáles no, es alguna actividad que en algún momento sí la hice también con los chicos, verdad que esa también hice con las cruzadas, viendo una película, veamos que fue histórico y que. Sí, sí, sí. Es una actividad interesante. Digo, sí es que el tiempo nos lo permitiera. Realmente sí, sí, sí me gustaría volver hacia las películas, pero ahora estamos en textos costos. Es complicado.

ENTREVISTADOR: Vamos con la siguiente pregunta, ¿cree que la historia que generalmente se enseña en las escuelas y colegios, responde a un relato único o también toma en cuenta diversas perspectivas.

ENTREVISTADA: Realmente las destrezas a veces vienen estructuradas desde el Ministerio como un relato único, en los textos digamos. Pero si usted analiza más profundamente las destrezas... Al menos de las de historia nos pide que desarrollemos habilidades como analizar, como interpretar, extrapolar, entonces ahí nos deja esa puerta abierta para que podamos corroborar, cotejar, analizar desde diversos puntos de vista. Y realmente el sello de un docente de un colegio particular. Sí se abre un poquito ese espacio, sobre todo por la especialidad, por el tema de la especialidad. Sí se puede profundizar un poquito más en estos, en cotejar puntos de vista distintos, en perspectivas históricas distintas, que

siempre están en revisión, que siempre están en constante actualización, más que revisión, es una actualización.

ENTREVISTADOR: Ya. Comprendo. A ver, la siete ya la abordamos. Vamos con la ocho. ¿Cree que es posible enseñar historias sin que entren en juego nuestros valores actuales? ¿Por qué sí o por qué no?

ENTREVISTADA: A ver, es imposible ver la historia a través de los singles lentes de la actualidad. Es muy difícil, ni un historiador puede desprenderse totalmente de su sesgo de valores, de su sesgo sociocultural no es posible. Pero como docente sí se debe, al menos en historia y ciencias sociales, permitir que los estudiantes obviamente en torno al respeto al resto de opiniones, a la tolerancia, pero sí es importante que puedan también despegarse justamente más bien que puedan expresar esos valores. Que vean que no son el reflejo de los valores del profesor, sino que puedan ellos también expresarse alrededor de los principios que han construido. Sí es que lo están construyendo. Entonces es posible enseñar historias sin que entre en juego nuestros valores.

ENTREVISTADOR:

ENTREVISTADA: No totalmente, no totalmente porque somos personas que tenemos también nuestro sesgo, pero sí es en cambio la apuesta para que los estudiantes abran y expresen sus valores y juzguen desde el mejor sentido de la palabra posible.

Los eventos históricos hacia el presente, con miras a aprender de ellos, no a repetirlos, sino a aprender de ellos.

ENTREVISTADOR: Vamos a la siguiente pregunta, verás, se relaciona bastante con esto. Y es cómo conseguir, si es que es posible, que los estudiantes sean conscientes de que su propio contexto influye en la forma en que interpretan el pasado. Por eso estamos hablando de que tomen conciencia de su lugar en el presente con miras a ese pasado. Conscientes de que su propio contexto influye en la forma en que interpretan el pasado.

ENTREVISTADA: Ok, claro, que son producto, que son resultado de un pasado histórico. A veces cuando entran a la especialidad se les habla de la importancia de la historia en construir identidad, en construir la memoria histórica. Un pueblo con poca memoria histórica es un pueblo que generalmente tiende a repetir patrones del pasado. Y que también la historia es lo que construye identidad fuerte y pueblos sólidos alrededor de esto. Cuando uno logra generar eso en los chicos cuando realmente les importa y ven la relación de la historia con su actualidad es cuando ha apostado su granito de arena a forjar un ciudadano un poco más consciente. No le niego que es difícil, no le niego que es a veces una tarea cuesta arriba, como saben decir los chicos, pero profe, ellos ya murieron, ya qué importa, ya no están con nosotros. Pero sí es importante hacerles ver a través de la imaginación, y la contextualización con el presente, de verles la relación del pasado con la actualidad. Si es posible, es posible.

ENTREVISTADOR: Muy bien. Vamos entonces con la última pregunta. ¿Cómo equilibra la enseñanza de hechos históricos complejos o traumáticos sin caer en una visión excesivamente emocional, pero sin perder pues esa dimensión?

ENTREVISTADA: Okay, a ver no más bien a ellos hay que beberles un poquito, introducirles en estos hechos históricos traumáticos. Los estudiantes, al menos los adolescentes, al menos tienden a deshumanizar ciertos eventos históricos. Por ejemplo, la Segunda Guerra Mundial, los millones de muertos, es un dato más que me va a tomar en la prueba. Más bien hay que beberles un poquito y sacar su lado humano de que estamos hablando de vidas y de pérdidas humanas y de consecuencias históricas que nos han llevado hasta el presente, la configuración del mundo moderno, la pobreza, la corrupción en la que vivimos, etcétera, entonces en realidad es meterles en ese tema, sacar su parte humana y que en algún punto se lleguen a condoler. Es difícil también, es difícil que no vean la historia como una serie de datos acumulados, de datos de nombres, de fechas, de números, de millones de personas, es difícil, pero también hay que rescatar ese lado humano, porque ahí está más bien la empatía, que ellos se den cuenta de que están hablando de vidas humanas del pasado. Por ejemplo, ahorita vinimos viendo un poquito de la campaña libertadora de libertaria persona de Sucre desde Guayaquil hasta Quito y vinieron escuchando las bajas y vinimos viendo un vídeo corto realmente de todas las bajas que había y se ponen a pensar que no, no sabían que había tantas muestras en Ecuador. Cuando ellos hablan de guerra, hablan de lejos.

ENTREVISTADOR: La guerra para ellos es un concepto muy lejano.

ENTREVISTADA: Claro, entonces no, hay que ir rescatando eso y que también es un proceso que nos ha costado bastante. Todo el devenir histórico, todo el contexto histórico nos ha costado bastante como para que reducirlo a sencillos datos y como reducir ya que ya no está pasando nada si están pasando cosas.

ENTREVISTADOR: Las preguntas de metacognición, por ejemplo, ¿son útiles en estos casos?

ENTREVISTADA: Sí, sí, son útiles. A veces las preguntas de metacognición en la planificación son unas, pero metacognición en ese currículo oculto que se desarrolla día a día en clases resultan mucho más amplias y más variadas y resultan incluso de los propios alumnos que se comienzan a cuestionar ellos, pues las situaciones que viven, que observan, que ven. Entonces a mí me resultó este año que solitos se comenzaron a cuestionar los rezagos de la colonia. Terminamos hablando de ellos, del racismo, del clasismo en el país. Solitos se comenzaron a cuestionar. Entonces ellos también generan metacognición, la metacognición no siempre viene de nosotros.

ENTREVISTADOR: Bueno, las preguntas acabaron, pero sí me gustaría pues preguntarle acerca de las planificaciones.

ENTREVISTADA: Dígame. Dígame.

ENTREVISTADOR: Déjame de lado, pues, todas las directrices del gobierno, más bien, ¿cuáles son los criterios que uso para diseñar las actividades y los trabajos?

ENTREVISTADA: Las directrices.... En este caso, como les decía, la principal directriz es que como ellos tienen historia superior si es que profundizan un poquito más. Entonces a veces actividades que lleven

un poquito más a la reflexión no tan largas como le digo por el tema del tiempo, pero sí que los lleve un poquito más a la reflexión. Entonces esa es la principal directriz.

También que vean un poquito más el contexto nacional y local, porque a veces las estrategias, las destrezas tienden a contextos regionales o globales, sino que ellos también profundicen en lo nacional, en lo local, algo que me parece importante, al menos yo lo sigo haciendo, es en. Si no bien como la historia decimonónica positivista basada en personajes, pero sí que no dejen de lado el tema de personajes. Se están graduando sin saber quién era Tomás Ordoñez, no es posible. Entonces hacia ella también.

ENTREVISTADOR: Bueno, creo que podemos cumplir aquí, salvo que tal vez tenga algo que añadir.

ENTREVISTADA: Que realmente en todo el currículo deberíamos hacer hincapié que la historia no es cierto que las ciencias sociales en especial la historia es lo que genera a la larga identidad, genera un pueblo sólido, un pueblo consolidado, un pueblo que le importe su futuro. Entonces sí, es importante la empatía en la historia.

ENTREVISTADO: Perfecto. Aquí podemos concluir la sesión.

ENTREVISTADA: Listo. Jorge. Muchas gracias.

ENTREVISTA Nº 3

ENTREVISTADOR: Muy buenos días, Jorge. De antemano le agradezco el espacio. Quisiera, por favor, antes de iniciar con la ronda de preguntas, que nos hable un poco de su trayectoria profesional, específicamente qué camino tomó para impartir historia. ¿Qué clases de interés tiene en la asignatura? ¿Cuál fue su experiencia en torno a esto?

ENTREVISTADO: Bueno, primero, muchas gracias por la entrevista. Mi trayectoria profesional, más de diez años de docencia aplicando, yo estudié en la Universidad Estatal Ciencias de la Educación, con mención en Filosofía, Sociología y Economía. Entonces, principalmente, mi asignatura fuerte es la filosofía. Pero aquí, cuando vine a trabajar en la Unidad Educativa Privada La Asunción, me dieron la oportunidad de impartir historia. Yo creo que me pareció muy interesante y, sobre todo, he aprendido mucho. Entonces, a partir de ahí, comencé a darle progresiva importancia. Y sí, efectivamente tiene un significado muy grande la historia dentro de mis materias.

ENTREVISTADOR: ¿Algún interés específico, alguna experiencia que le haya llamado la atención, algún profesor que recuerde, que le haya motivado tal vez?

ENTREVISTADO: Principalmente, yo creo que fue en el colegio, más que en la universidad. En la universidad sí tuvimos interdisciplinario de historia, pero no me gustó mucho, pero más bien en el colegio cuando yo estudiaba y veía que mi profesora era muy apasionada al momento de la historia y yo veo que mis compañeras con las cuales he compartido la materia, cada una de ellas me ha enseñado mucho y veo que se apasiona por la historia.

ENTREVISTADOR: Entonces, fue un interés que nació en el colegio y que se recuperó más tarde en la práctica docente.

ENTREVISTADO: Sí, en la profesión.

ENTREVISTADOR: Perfecto. Entonces, si le parece bien, vamos con la primera pregunta.

ENTREVISTADO: Muy bien.

ENTREVISTADOR: Primera, en su experiencia, ¿qué significa realmente contextualizar un hecho o periodo histórico y cómo lo aplica en su enseñanza?

ENTREVISTADO: Contextualizar para mí es relacionar de manera concreta una situación, en este caso un evento o hecho histórico para que los estudiantes puedan entender muchas veces, sobre todo, nuestras asignaturas que son desde el punto de vista social, son difíciles a veces de entender, entonces se debe contextualizar desde un enfoque, desde ejemplos concretos, desde imágenes, por ejemplo, a partir de una lectura de imágenes, a partir de diferentes medios visuales que nosotros podemos, a partir de ahí, comenzar a trabajar la contextualización de un periodo histórico. Por ejemplo, yo aquí un poco le puedo hablar desde la filosofía con la historia, cuando a veces damos sobre Grecia. Me gusta contextualizar con un videojuego que es Assassin's Creed.

ENTREVISTADOR: Perfecto.

ENTREVISTADO: Entonces, ¿para qué? Para que los chicos vean cómo de qué manera vivían y todo eso y cómo era la actividad en las polis. Entonces se les engancha un poco más, porque si no es muy teórico, ¿no?

ENTREVISTADOR: Sí, siempre es bueno acercarlos, pues, con los medios de entretenimiento en esos casos.

ENTREVISTADO: Sí, que son más consumidores visuales nuestros estudiantes.

ENTREVISTADOR: Perfecto. Iríamos entonces a la segunda pregunta ¿Cómo maneja el uso de fuentes y evidencias históricas para que los estudiantes comprendan mejor los acontecimientos del pasado?

ENTREVISTADO: Claro, aquí yo creo que, bueno, estamos en la era de la IA y eso es un problema actualmente, pero yo creo que las fuentes se deben generar a partir de Pdfs, de Google académico, de artículos de revistas históricas. Tenemos algunos libros de historia, entre esas fuentes un poquito nos apoyamos. Lo que sí, yo no permito es que utilicen mucho la IA para sacar la información de ahí porque como sabemos es como era antes Wikipedia. ¿Verdad? Si, no es tan fiable, pero se trata de hacer el esfuerzo, pero aun así usted sabe que los chicos son complicados en ese aspecto.

ENTREVISTADOR: Hablando precisamente sobre fuentes, ¿tal vez ha empleado fuentes primarias en sus clases, por ejemplo, cartas de personajes históricos, entre personajes históricos o algo parecido?

ENTREVISTADO: No, eso sí que no. Yo más bien soy de investigación de fuentes secundarias, los libros, los textos, los PDF, pero sí conozco de compañeros con una compañera que directamente toma la información, incluso testimonios de entrevistas con las personas de un hecho histórico.

ENTREVISTADOR: Listo. Pasemos entonces a la tercera pregunta ¿Qué estrategias ha encontrado o considera aplicar para que los estudiantes analicen diferentes fuentes y lleguen a sus propias conclusiones?

ENTREVISTADO: Bueno, digamos fichas de trabajo, ensayos, microensayos y con ellos para que puedan contrastar, sobre todo la información. Una investigación no se da únicamente de una sola fuente de bibliográfica, sino deben buscar más fuentes. Y actualmente que hay mucha desinformación en la red, ellos se les debe enseñar la manera en la cual de qué sitios correctos deben sacar la información. Como les digo, en este caso nuevamente lo que se les prohíbe es usar Chatgpt. Así, con las fichas de trabajo, con los ensayos, incluso con un poco de escritura creativa, ellos pueden evidenciar un poco las fuentes de donde toman la información.

ENTREVISTADOR: Esas fuentes mayormente son artículos. ¿Tal vez hay audiovisuales, algo más...?

ENTREVISTADO: Perdón, videos, por ejemplo. Videos, videos pueden ser también noticias que también hay las noticias que también dan algunos hechos históricos.

ENTREVISTADOR: Comprendo. Bueno, entonces vamos a la cuarta pregunta. ¿Cree que la imaginación tiene un papel en el aprendizaje de la historia? ¿Cómo la trabaja con sus estudiantes?

ENTREVISTADO: Sí, yo creo que la creatividad es un punto muy importante para los estudiantes y primero con imágenes, el dibujo es esencial para que relacionen algo, una lluvia de ideas con dibujos, o lo que es más importante, yo creo que en historia resulta es la escritura creativa, la escritura libre, que se posicionen desde la visión, por ejemplo, de los oprimidos en la colonia, de los mal llamados indígenas, por ejemplo, que escriban ahí una carta, pero un poco que se posicionen.

ENTREVISTADOR: Que se meten en el personaje.

ENTREVISTADO: Ajá, en la imaginación, un poquito de ellos y que contextualicen, entonces ahí también van aplicando lo que están aprendiendo.

ENTREVISTADOR: En estos casos hablamos de microrrelatos, o sea, no son documentos extensos.

ENTREVISTADO: No, no. Pequeños. Como usted me dijo, yo propongo que los chicos hagan una carta. Aquí, por ejemplo. Pueden involucrarse en alguna situación.

ENTREVISTADOR: Listo, listo. Vamos con la quinta entonces. ¿Ha utilizado alguna actividad creativa para que los estudiantes completen vacíos en la historia de manera fundamentada?

ENTREVISTADO: Yo creo que sí. Y vamos aquí con el ejemplo. Cada año, bueno, nos hemos ido a la catedral por ejemplo la Catedral Antigua y a la Catedral Nueva, Estas visitas son útiles, por ejemplo,

cuando se trata el tema de la escolástica, cuando se trata del tema de la filosofía medieval. Algunos estudiantes, como sabemos actualmente, nunca han pisado una iglesia. Entonces, nosotros ponemos imágenes, todo bien, pero el hecho mismo de estar de manera, digamos, presencial y viva en la experiencia directa es el que está en el transmite. Entonces, ir a la catedral antigua y ver, por ejemplo, todas las obras de arte que se encuentran ahí, ver infraestructura, un poquito ya van viendo relacionando nuevamente lo que aprendieron de manera teórica y ya de manera más experimental, más presencial, digamos así. Y con eso ya consolidan algunos vacíos de la Edad Media, por ejemplo. La idea de Dios, la idea de la evangelización que se dio aquí, aquí en América Latina, a través de las imágenes y todo eso.

ENTREVISTADOR: El sincretismo religioso.

ENTREVISTADO: Sí, y todo eso, el arte Rococó, el Barroco y todo eso. Entonces, ese es diferente porque es otra experiencia que les gusta a los chicos y asumen, digo, de la mejor manera lo que es la historia.

ENTREVISTADOR: Perfecto, perfecto. Vamos con la seis entonces. Cuando enseña historia, ¿cómo hace para que los estudiantes se pongan en el lugar de quienes vivieron en esos momentos? Me remito a lo que se decía antes con esos ejercicios de creatividad.

ENTREVISTADO: Claro, yo creo que siempre se debe partir de la teoría. Yo creo que no se debe dejar de lado. No existen teóricos memorísticos, pero sí, en parte se debe tener un punto inicial. A partir de toda esa información que tienen los chicos a partir de todos esos vídeos o incluso de lo que nosotros exponemos una clase magistral. Luego de eso, ya ellos que tomen posición y vayan fomentando lo que es la imaginación y a partir de ahí que ellos comiencen a crear.

ENTREVISTADOR: Comprendo. Vamos con la siete entonces. ¿Cree que la historia que generalmente se enseña en las escuelas y colegios responde a un relato único o también toma en cuenta diversas perspectivas?

ENTREVISTADO: Bueno, aquí tenemos en cuenta que la historia, incluso la filosofía y otro tipo de asignaturas tienen un corte eurocéntrico, entonces sí, será en primera parte ese tipo de posicionamiento egocéntrico desde los poderes desde los que colonizaron, pero existen relatos que ya comienzan a tratar de romper con ese esquema. Y es importante también enseñarles eso, porque no es lo mismo contar la historia desde el opresor que desde el oprimido. Entonces, este tipo de ejercicios, las cartas, por ejemplo, o incluso que ellos dramatizen o presenten un hecho desde la visión de los mal llamados indígenas. Es, digamos, un elemento que sí ayudaría a romper este tipo de escala tónica, que es muchas veces la historia que tenemos nosotros a partir de este eurocentrismo cordial que tenemos nosotros, del miedo.

ENTREVISTADO: Aquí quisiera hacer un paréntesis, ha mencionado dramatizaciones ¿Qué tan regularmente las usa? O... ¿cuáles son los criterios que usa para implementarlas, incorporarlas en su práctica?

ENTREVISTADO: Sí, son regulares y es interesante, hay también la creatividad de los chicos, en la cual ellos tratan de asumir también posiciones desde la dramatización. Por ejemplo, le cuento cuando hicimos también, en edad media, por ejemplo, los roles que existían, la clasificación social, por una parte, el alto clero, por otra parte, la nobleza y por otra parte los campesinos. Cada uno de ellos asume su rol y es

interesante ver cómo intercambian las ideas y se genera ese evento histórico a partir de ellos. Entonces, a partir de esa dramatización, en cambio, ellos pueden ver la manera en la cual cómo los oprimidos veían esas clases altas, por ejemplo. No es lo mismo que ellos cómo veían a los indígenas, que regularmente no tenían un papel preponderante, únicamente como si viene su mano de obra. Entonces no se cuentan esas historias. Esas historias sí deben ser interesantes de rescatar y contar con las nuevas maneras de ver la historia, ahora que existen muchos historiadores, están sacando a la luz ese tipo de saberes invisibilizados, sobre todo en la colonia que fueron.

ENTREVISTADOR: ¿Los estudiantes son los encargados de crear el guión o les da tal vez alguna pauta para más o menos conducir el relato?

ENTREVISTADO: Claro, se les da la lógica, se les indica el tiempo indicado, se les indica el rol que tienen que asumir, pero ellos hacen todo. Ellos tienen la información, todo, y son libres, acá obviamente deben contextualizarse, no deben salirse del papel. Entonces ahí es interesante ver cada grupo cómo presenta diferentes hechos históricos.

ENTREVISTADOR: Perfecto. Vamos entonces con la ocho. ¿Cree que es posible enseñar historias sin que entren en juego nuestros valores actuales, ¿por qué sí y por qué no?

ENTREVISTADO: Bueno, la objetividad no es, digamos, siempre, sobre todo en nuestras materias. Siempre hay un aspecto subjetivo de nosotros, pero sí es importante tratar de lograr esa objetividad. Si bien se interpreta diferentes saberes o se trata de enseñar. Sin embargo, debemos tener un punto neutro, digamos, debemos ser bien objetivos en lo que nosotros enseñamos, principalmente. Y eso tiene que resaltarse: a veces nosotros juzgamos desde nuestra perspectiva actual, pero debemos posicionarnos en la época que fue, porque vamos a entrar en muchos conflictos, muchos temas. Cada época fue diferente, cada historia se contó de otra manera. Pero, como le digo, hay que ver diferentes enfoques, diferentes perspectivas. Eso es lo que faltó también en la historia también en algunas épocas también.

ENTREVISTADOR: ¿Cree que los estudiantes tienen un marcado presentismo, anacronismo, tal vez, antes de entrar en la temática?

ENTREVISTADO: Sí, efectivamente. Ellos, como dice aquí la pregunta de sus valores actuales desde su subjetividad como ahora todos relativizan, ellos parten desde su yo y su mundo. No se dan cuenta que ese yo actual antes tiene una historia, fue diferente. Ese es un poco el conflicto en clase que tratas de abordar y de posicionar un poquito más objetivamente. Hay cosas que pasan y que son malas. Algunos, por ejemplo.

ENTREVISTADOR: Objetivamente sí son malos.

ENTREVISTADO: Sí. Incluso en su época. Hay quienes están en posición del nazismo, entonces tratan de justificar, pero es un hecho malo para la humanidad y ya hay que juzgarlo, hay que criticarlo.

ENTREVISTADOR: Una pregunta que se relaciona con eso es precisamente la 9. ¿Cómo conseguir que los estudiantes sean conscientes de que su propio contexto influye en la forma en que interpreten el pasado, es decir, cómo conseguimos que sean autoconscientes, cómo hacemos que lleguen a ese nivel?

ENTREVISTADO: El pensamiento crítico es importante y básico. A partir de argumentaciones y de fundamentaciones de fuentes verificables de lo que consumen visualmente y lo que consumen también de manera textual. Conducirlos de una manera un poco más, digamos, libre, pero que tenga responsabilidad. Libertad no significa irresponsabilidad de decir todo lo que yo quiero, lo que yo pienso, sino que deben enfocarse en algo y ser un poco más centrados. Yo creo que el pensamiento crítico, la argumentación, el debate, la visibilización de otras perspectivas, a ellos les cambia un poco su forma de ver el mundo, porque este mundo es muy individualista y a los chicos sí les cuesta... Les cuesta mucho y sobre todo no tienen conciencia de clase y presentan una apatía no solo a todo lo histórico, sino a todo lo que ocurre en el mundo. Es increíble. Esto se ahondó mucho más, digamos, desde la pandemia del COVID-19. Yo creo que eso fue un mal para nuestros jóvenes y también para los adultos. De alguna manera somos apáticos en esas cosas que pasan en el país o en el mundo, pero creo que nos falta desde nosotros incentivar también esa conciencia de clase, esa visión y ese pensamiento crítico a todo lo que nos rodea.

ENTREVISTADOR: Bueno, vamos con la última pregunta. Dice, ¿cómo equilibra la enseñanza de hechos histórico complejos o traumáticos sin caer en una visión excesivamente emocional, pero sin perder esa dimensión humana. Hay mucho victimismo en la enseñanza de la historia. Ese es un punto a considerar, por ejemplo.

ENTREVISTADO: Claro, si es aquí el punto emocional es complejo porque no dejamos de ser seres humanos nosotros y siempre vamos a estar más a favor de algo o no, pero yo creo que sí deberíamos alejarnos un poquito. Como docentes, debemos tratar de transmitir eso a los estudiantes. En ese sentido, es imprescindible no caer en chauvinismos, que eso también hace mal, porque recordemos que algunos docentes tienen ya marcada, por ejemplo, su ideología, y quieren transmitir esa ideología de manera arbitraria a los estudiantes, y eso me parece mal. Nosotros somos responsables de la enseñanza de ellos, no nos interesa que sean ovejas, que sigan lo que nosotros estamos repitiendo, sino más bien que ellos tomen un posicionamiento crítico de eso. Yo creo que también como docentes es muy importante no ser tan partidarios de algo o querer que los estudiantes sean lo que nosotros queremos que sean, debemos manejarnos un poquito y creo que ahí lograremos que sean más independientes y tengan pensamiento crítico.

ENTREVISTADOR: Bueno, la ronda de preguntas acabó, pero quisiera preguntarle con respecto a la planificación que usted usa. Al margen de los lineamientos del gobierno y todo eso. ¿Cuáles son los criterios que usted usa concretamente para la elaboración de actividades?

ENTREVISTADO: Sí, para eso, en general. Bueno, los primeros gobiernos sí nos limitan y digamos que es una camisa de fuerza, porque a veces uno quiere ser creativo, libre, pero siempre nos bajan las nubes. Pero lo que se intenta, aparte de los lineamientos del Ministerio, yo me guío también por lo que es la educación del siglo XXI que la UNESCO propone y propone no solo las habilidades duras, sino

habilidades blandas también, entre ellas tiene que ver mucho lo que es el pensamiento crítico, la argumentación, tiene que ver sobre todo el compromiso, la colaboración entre compañeros que van más allá del currículo, porque en el currículo digamos son únicamente de estas vías que se tienen que cumplir, pero en el hecho educativo la educación tiene que trascender y yo creo que ese es el papel de nosotros, no enfocarnos únicamente en la teoría, sino salirnos un poquito y que se pongan como seres humanos; seres humanos que contribuyan a la sociedad ahora, no en el futuro, sino ahora porque ya son personas y son mundos que deben tener un compromiso con el mundo y entre ellos, entre los compañeros mismos, porque las situaciones que se generan dentro de las aulas de clase que tenemos ahora en los entornos educativos son muy individualistas.

ENTREVISTADOR: ¿Narcisistas?

ENTREVISTADO: Sí, sumamente y apáticas. Entonces, ese es nuestro trabajo. No solo en el juicio, sino un poquito más allá, enfocarnos un poquito eso.

ENTREVISTADOR: Le agradezco por las respuestas. ¿Tal vez algún comentario adicional que quiera realizar tiene la apertura total?

ENTREVISTADO: La historia a mí me da la oportunidad de mejorarme a mí mismo, tal vez de investigar y, sobre todo, de profundizar en diferentes relatos que antes no veía yo. Y yo creo que es importante transmitir ese tipo de conocimiento a los chicos, pero más que nada para que ellos mismos formen conciencia de clase, sean pensadores críticos y colaboren un poquito más de manera más humana en este mundo tan individualista.

ENTREVISTADOR: Muchas gracias, Jorge. Aquí concluye la entrevista.

ENTREVISTADO: Muchas gracias.

ANEXO G: ORGANIZADOR GRÁFICO (RESUMEN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN)

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
"EMPATÍA HISTÓRICA: VALORANDO EL CARÁCTER 'PASADO' DEL PASADO"

MARCO TEÓRICO

Definición
• Capacidad de reconstruir pensamientos, sentimientos y decisiones del pasado. evitando limitar su juicio a marcos morales actuales,

Dimensiones:
• Cognitiva → análisis riguroso de fuentes y contexto.
• Afectiva → conexión humana y comprensión empática.

Finalidad educativa:
• Evitar explicaciones simplistas.
• Desarrollar pensamiento crítico.
• Fomentar sensibilidad ante la diversidad humana.

FUNDAMENTACIÓN

Diagnóstico:
• Fortalezas → contextualización e imaginación histórica informada.
• Áreas de mejora → multiperspectividad, juicios éticos y compasión poco desarrolladas.

Objetivo General
• Formular prácticas basadas en las dimensiones de la empatía histórica para la enseñanza de la Historia.

DIMENSIONES DE INTERVENCIÓN

Evidencia y Contextualización.

• Comprensión profunda del contexto histórico (normas, valores, hechos).

• Estrategia: crónicas, cartas y documentos históricos seleccionados para vincular pasado y presente.

Imaginación histórica informada

• Capacidad de reconstruir realidades pasadas desde evidencias fiables.

• Estrategia: narrativas en primera persona basadas en fuentes (preferentemente primarias).

Perspectivas históricas (multiperspectividad)

• Comprensión de distintas visiones y voces del pasado.

• Estrategia: círculos de diálogo o debates con roles históricos y análisis comparativo de fuentes.

Juicios éticos y posicionalidad

• Evaluar acciones del pasado desde los valores de su época, reconociendo los propios sesgos que pueden involucrarse en el ejercicio.

• Análisis de dilemas históricos mediante contraste de fuentes y la discusión grupal.

Compasión histórica

• Conexión afectiva y reflexiva con las experiencias humanas del pasado.

• Estrategia: creación colaborativa de murales o productos visuales que integren memoria, fuentes y reflexión crítica.

ANEXO H: MATRIZ PARA LA VALIDACIÓN DE PROPUESTAS DE INNOVACIÓN

CRITERIO DE ESPECIALISTAS

Cuenca,

Estimado/a
Señor/a especialista:

.....

En primer lugar, reciba un saludo cordial y un agradecimiento por su importante apoyo en la validación de la propuesta **«EMPATÍA HISTÓRICA: VALORANDO EL CARÁCTER “PASADO” DEL PASADO»** surgida de un proceso sistemático de investigación científica.

Valoramos en alto grado su apoyo en este proceso y su conocimiento sobre el tema que aborda la propuesta como producto de su formación y experiencia profesional; así como la imparcialidad de sus criterios.

El instrumento que se comparte tiene como objetivo principal obtener retroalimentación, desde la perspectiva de especialistas, sobre la claridad, pertinencia, coherencia y viabilidad de la propuesta de intervención pedagógica.

En función de lo expuesto le pido seguir el siguiente procedimiento:

- a) Comparta los datos relevantes de su formación académica y experiencia profesional.
- b) Revise el documento adjunto en el que se presenta la propuesta de intervención.
- c) Lea con atención cada uno de los ítems que se comparten a continuación y responda a los mismos de acuerdo con lo solicitado.

Con sentimientos de consideración,

Jorge Argudo Polo

Ficha de validación

I. Datos informativos

Nombre del autor: Abg. Jorge Argudo Polo.

Tema de investigación: Nuevas metodologías para la enseñanza de la historia en Bachillerato: la empatía histórica.

Título de la intervención pedagógica: «EMPATÍA HISTÓRICA: VALORANDO EL CARÁCTER “PASADO” DEL PASADO».

Nombres y apellidos del/la especialista:

Cédula de ciudadanía:

Teléfono de contacto:

Correo electrónico:

Títulos profesionales:

Experiencia laboral referida al tema de la propuesta:

Evidencia y Contextualización (SE REPLICA LA RUBRICA PARA EL RESTO DE CATEGORÍAS TRABAJADAS EN LA PROPUESTA)

i. Pertinencia

- La propuesta en esta dimensión responde a las necesidades del currículo.
- Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: (1) Nada pertinente; (2) Poco pertinente; (3) Relativamente pertinente; (4) Pertinente; (5) Muy pertinente.

| Aspecto | (1) No responde en absoluto a los requerimientos curriculares. | (2) Responde de manera muy limitada o parcial. | (3) Tiene ciertos elementos útiles. | (4) Responde a la mayoría de las necesidades del currículo. | (5) Responde de manera clara y completa al currículo. |
|-------------------------------|--|--|-------------------------------------|---|---|
| Evidencia y contextualización | | | | | |

ii. Claridad

- Las ideas, definiciones y estrategias de esta dimensión están presentadas de forma comprensible, con ejemplos que puedo visualizar en mi práctica docente.
- Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: (1) Nada clara; (2) Poco clara; (3) Relativamente clara; (4) Clara; (5) Muy clara.

| Aspecto | (1) La propuesta resulta confusa o difícil de entender. | (2) Presenta ambigüedades o tecnicismos que dificultan su comprensión. | (3) Se entiende en lo general | (4) Es comprensible, con ejemplos útiles. | (5) Es totalmente comprensible, directa y aplicable. |
|-------------------------------|---|--|-------------------------------|---|--|
| Evidencia y contextualización | | | | | |

iii. Aplicabilidad en el aula

- Las estrategias y recursos de esta dimensión pueden implementarse en la práctica real, considerando tiempo, condiciones institucionales y perfil de los estudiantes.
- Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: (1) Nada aplicable; (2) Poco aplicable; (3) Relativamente aplicable; (4) Aplicable; (5) Muy aplicable.

| Aspecto | (1) No puede llevarse a la práctica real. | (2) Requiere demasiados ajustes o recursos externos | (3) Puede usarse parcialmente, con ajustes importantes. | (4) Se puede implementar con relativa facilidad en el contexto | (5) Se integra de manera natural en la práctica docente sin necesidad de grandes |
|---------|---|---|---|--|--|
| | | | | | |

| | | | | | |
|--------------------------------------|--|--|--|----------|-----------------|
| | | | | escolar. | modificaciones. |
| Evidencia y contextualización | | | | | |

iv. Relevancia

- Los docentes consideran como significativa e importante la dimensión para el proceso de enseñanza–aprendizaje en general.
- Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: (1) Nada relevante; (2) Poco relevante; (3) Parcialmente relevante; (4) Relevante; (5) Muy relevante.

| | | | | | |
|--------------------------------------|--|--|--------------------------------------|---|---|
| Aspecto | (1) No tiene importancia para el aprendizaje. | (2) Su importancia es muy limitada. | (3) Es útil, pero no central. | (4) Contribuye de manera clara al aprendizaje. | (5) Es fundamental para el aprendizaje y desarrollo de otras competencias. |
| Evidencia y contextualización | | | | | |

.....
Firma

Agradecemos el aporte y sugerencias brindadas para esta propuesta de intervención

ANEXO I: PROMEDIOS DE VALORACIONES A LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Dimensión: Evidencia y contextualización

| Docente | Pertinencia | Claridad | Aplicabilidad | Relevancia |
|-------------|-------------|----------|---------------|------------|
| DOCENTE 001 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| DOCENTE 002 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| DOCENTE 003 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| DOCENTE 004 | 5 | 5 | 4 | 5 |
| DOCENTE 005 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| DOCENTE 006 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| DOCENTE 007 | 3 | 3 | 4 | 5 |
| DOCENTE 008 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| DOCENTE 009 | 3 | 4 | 2 | 5 |

Promedio (evidencia y contextualización)

| Indicador | Promedio (n = 9) |
|-------------------------------------|------------------|
| Pertinencia | 3.67 |
| Claridad | 3.67 |
| Aplicabilidad | 3.33 |
| Relevancia | 4.22 |
| Promedio global (toda la dimensión) | 3.72 |

Dimensión: Imaginación histórica informada

| Docente | Pertinencia | Claridad | Aplicabilidad | Relevancia |
|-------------|-------------|----------|---------------|------------|
| DOCENTE 001 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| DOCENTE 002 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| DOCENTE 003 | 3 | 4 | 4 | 3 |
| DOCENTE 004 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| DOCENTE 005 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| DOCENTE 006 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| DOCENTE 007 | 5 | 5 | 5 | 4 |
| DOCENTE 008 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| DOCENTE 009 | 3 | 4 | 3 | 2 |

Promedio (imaginación histórica informada)

| Indicador | Promedio (n = 9) |
|-------------------------------------|------------------|
| Pertinencia | 3.67 |
| Claridad | 3.67 |
| Aplicabilidad | 3.89 |
| Relevancia | 3.44 |
| Promedio global (toda la dimensión) | 3.67 |

Dimensión: Perspectivas históricas

| Docente | Pertinencia | Claridad | Aplicabilidad | Relevancia |
|-------------|-------------|----------|---------------|------------|
| DOCENTE 001 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| DOCENTE 002 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| DOCENTE 003 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| DOCENTE 004 | 5 | 5 | 4 | 4 |
| DOCENTE 005 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| DOCENTE 006 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| DOCENTE 007 | 3 | 4 | 5 | 5 |
| DOCENTE 008 | 4 | 3 | 4 | 3 |

| | | | | |
|-------------|---|---|---|---|
| DOCENTE 009 | 5 | 4 | 4 | 4 |
|-------------|---|---|---|---|

Promedios (perspectivas históricas)

| Indicador | Promedio (n = 9) |
|-------------------------------------|------------------|
| Pertinencia | 3.78 |
| Claridad | 3.67 |
| Aplicabilidad | 3.67 |
| Relevancia | 3.89 |
| Promedio global (toda la dimensión) | 3.75 |

Dimensión: Juicios éticos y posicionalidad

| Docente | Pertinencia | Claridad | Aplicabilidad | Relevancia |
|-------------|-------------|----------|---------------|------------|
| DOCENTE 001 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| DOCENTE 002 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| DOCENTE 003 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| DOCENTE 004 | 3 | 5 | 3 | 4 |
| DOCENTE 005 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| DOCENTE 006 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| DOCENTE 007 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| DOCENTE 008 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| DOCENTE 009 | 5 | 4 | 4 | 5 |

Promedio (juicios éticos y posicionalidad)

| Indicador | Promedio (n = 9) |
|-------------------------------------|------------------|
| Pertinencia | 3.67 |
| Claridad | 3.89 |
| Aplicabilidad | 3.44 |
| Relevancia | 3.78 |
| Promedio global (toda la dimensión) | 3.69 |

Dimensión: Compasión

| Docente | Pertinencia | Claridad | Aplicabilidad | Relevancia |
|-------------|-------------|----------|---------------|------------|
| DOCENTE 001 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| DOCENTE 002 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| DOCENTE 003 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| DOCENTE 004 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| DOCENTE 005 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| DOCENTE 006 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| DOCENTE 007 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| DOCENTE 008 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| DOCENTE 009 | 3 | 4 | 4 | 4 |

Promedios (compasión)

| Indicador | Promedio (n = 9) |
|-------------------------------------|------------------|
| Pertinencia | 3.67 |
| Claridad | 3.67 |
| Aplicabilidad | 3.67 |
| Relevancia | 4.00 |
| Promedio global (toda la dimensión) | 3.75 |