

ORIENTACIONES

PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS

HERRAMIENTA CURRICULAR
PARA DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES



El ciudadano que queremos



Currículo
N a c i o n a l



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS

La presente herramienta curricular en versión digital ha sido elaborada por la Dirección de Educación Secundaria para promover el desarrollo de la competencia "Construye interpretaciones históricas" propuesta en el Currículo Nacional de la Educación Básica.

Edición

© Ministerio de Educación
Calle Del Comercio N.º 193
San Borja
Lima 15021, Perú
Teléfono: 615-5800
www.minedu.gob.pe

Elaboración de contenido

Margarita Soledad Luna Febres
Jacquelina Patricia Quispe Castillo
Jorge Delgado Vergara

Especialista en edición

Oscar Emiliano Palomino Flores

Revisión pedagógica

Antonio Gabriel Olivera Heredia

Corrección de estilo

Alejandro Gabriel Lozano Tello

Diseño y diagramación

Marco David Villanueva Imafuku
Milagros Maribel Motta Martinez
Nancy Marilú Marquez Huerto

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este material por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso del Ministerio de Educación.

Debido a la naturaleza dinámica de internet, las direcciones y los contenidos de los sitios web a los que se hace referencia en esta herramienta curricular pueden tener modificaciones o desaparecer.

Depósito legal N.º: 2025-15367

Primera edición digital: diciembre de 2025

Presentación

Estimados docentes:

El desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas” desde el enfoque de la ciudadanía activa les permite a los estudiantes analizar problemas sociales relevantes y comprender las experiencias colectivas pasadas y presentes. De esta forma, pueden comprender la realidad en la que viven, así como reconocer que el presente es producto de las acciones u omisiones de las personas en el pasado. A través de este aprendizaje, los estudiantes fortalecen su pensamiento crítico, al afianzar una perspectiva solidaria y respetuosa que les permitirá participar en la sociedad para mejorarla.

Por otro lado, el rol que tienen como docentes de Ciencias Sociales es muy importante, porque a partir de la mediación pedagógica favorecen el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas”. Dicha mediación para el aprendizaje de los estudiantes requiere de diversas competencias profesionales, tal como lo establece el Marco del Buen Desempeño Docente. Una de ellas es la competencia “Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales”.

En esta ocasión, ponemos a su disposición esta herramienta curricular con el propósito de enriquecer su práctica pedagógica. Para ello, se presenta un análisis de los aspectos conceptuales fundamentales para la construcción de interpretaciones históricas desde el enfoque de la ciudadanía activa, así como recomendaciones de mediación docente que favorezcan el desarrollo y la integración de las competencias en el área de Ciencias Sociales.

Igualmente, esperamos que los ejemplos de prácticas pedagógicas que presentamos promuevan la reflexión sobre su quehacer docente. Los animamos a su lectura, ya sea de manera individual o colegiada, con la expectativa de que sus aportes se reflejen en el aprendizaje de los estudiantes del país.

Dirección de Educación Secundaria

Índice

CAPÍTULO 1. El enfoque de la ciudadanía activa en el área de Ciencias Sociales **6**

- 1.1. Enfoque de la ciudadanía activa y la competencia "Construye interpretaciones históricas".....7
- 1.2. Los problemas sociales relevantes como punto de partida.....9
- Recapitulemos**.....17

CAPÍTULO 2. La competencia "Construye interpretaciones históricas" en el CNEB **18**

- 2.1. ¿Cómo se relaciona la competencia "Construye interpretaciones históricas" con el perfil de egreso?.....19
- 2.2. ¿Cómo progresa la competencia "Construye interpretaciones históricas" según el CNEB?.....20
- 2.3. ¿Cómo se combinan las capacidades?.....23
- Recapitulemos**.....29

CAPÍTULO 3. La mediación para desarrollar la competencia "Construye interpretaciones históricas" **30**

- 3.1. ¿Qué conceptos utilizan los estudiantes al construir interpretaciones históricas y a qué recursos podrían recurrir?.....31
- 3.2. Recomendaciones pedagógicas para la mediación docente.....46
 - 3.2.1. Ejemplos para la mediación en los ciclos VI y VII.....47
 - 3.2.2. Analizamos una práctica pedagógica.....60
- 3.3. Recomendaciones para la integración de las competencias en el área de Ciencias Sociales.....63
- Referencias bibliográficas**.....71

El enfoque de la ciudadanía activa en el área de Ciencias Sociales

Los docentes de Ciencias Sociales, Mario, Flor y Susana, dialogan mientras planifican sus actividades de aprendizaje.



Reflexionamos sobre nuestra práctica pedagógica



- ¿Qué estoy haciendo como docente para tratar los problemas de nuestro país considerando el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas”?
- ¿De qué manera esta competencia contribuye a formar ciudadanos comprometidos con su país?

1.1. Enfoque de la ciudadanía activa y la competencia “Construye interpretaciones históricas”

En 2016 se aprobó el Currículo Nacional de la Educación Básica, diseñado para satisfacer las demandas de la sociedad de formar ciudadanos críticos y proactivos, provistos de competencias para enfrentar los retos del mundo cambiante del siglo XXI.

Dichas demandas siguen vigentes, lo que nos compromete a orientar la práctica pedagógica a lograr el desarrollo de las competencias de los estudiantes. En el caso del área de Ciencias Sociales, su enfoque es la ciudadanía activa. Esto significa que buscamos que los estudiantes asuman de manera responsable su rol como ciudadanos, que participen activamente en el desarrollo de la sociedad en la que viven y que se comprometan con la democracia como sistema político y como forma de vida. El propósito del área es que los estudiantes puedan comprender su realidad social, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad (Minedu, 2016a, p. 44).



El área de Ciencias Sociales promueve que los estudiantes sean ciudadanos comprometidos con su país.

Como docentes del área de Ciencias Sociales, podemos preguntarnos: ¿cómo un área que desarrolla aprendizajes desde la Historia, la Geografía y la Economía promueve la ciudadanía activa?

Hemos indicado que las demandas de la sociedad exigen un ciudadano que se comprometa con la construcción de un mejor país, que comprenda los problemas actuales y que sepa que es parte de la historia. Además, se requiere que se sienta vinculado con el espacio en el que vive, que entienda que lo construye día a día y que debe aprender a usar los recursos de manera sostenible.

En ese marco, un grupo de especialistas en didáctica de las ciencias sociales nos señalan:

Aprender ciencias sociales debe significar aprender a saber y a saber hacer, a convivir y a saber ser personas responsables y comprometidas socialmente; es decir, aprender historia, geografía o ciencias sociales nos debe servir para comprender, formar el pensamiento crítico y divergente y ser capaces de participar en nuestro entorno y promover cambios sociales (Alba Fernández, García Pérez y Santisteban Fernández, 2012, pp. 13-14).

Asimismo, Pagès (2007) expresa que la historia aporta a la ciudadanía con la formación de ciudadanos capaces de abordar problemas sociales y políticos contemporáneos y de construir para sí una mirada lúcida del mundo, además de una conciencia histórica que relaciona el pasado, el presente y el futuro. Se necesita que los jóvenes estudiantes aprendan a debatir, a construir sus propias opiniones, a criticar, a elegir, a analizar los hechos.

El cambio de una enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos, en la que la historia está únicamente al servicio de la construcción de la identidad nacional, a una historia orientada a la formación de ciudadanos nos lleva a reflexionar inevitablemente sobre si, como docentes, estamos aportando a este fin. No es lo mismo presentar la historia como una descripción erudita, a modo de compartimentos estancos, o presentarla mediante una descripción unilineal que ofrecerles a los estudiantes recursos cognitivos y procedimentales, es decir, pautas para acceder al saber y desvelar los problemas. Para lograr esto último, se requiere generar situaciones de aprendizaje que les permitan, de manera individual o grupal, saber pensar y valorar la realidad histórica (López, 2007).

Voces expertas

“(…) la enseñanza de las Ciencias Sociales tenía que dirigirse fundamentalmente a convertir a los niños y a los jóvenes en pensadores reflexivos y críticos capaces de intervenir con conocimiento de causa en la construcción de su mundo” (Canals y Pagès, 2011, p. 38).



Estudiantes ejerciendo su ciudadanía.



Para contribuir con la formación de un ciudadano consciente de su rol como un actor social y, por ende, un agente de cambio, el área de Ciencias Sociales aborda los problemas sociales relevantes desde una mirada compleja de la realidad, que permita que los estudiantes ejerciten el pensamiento crítico para tomar posición o plantear acciones frente a dicha realidad.

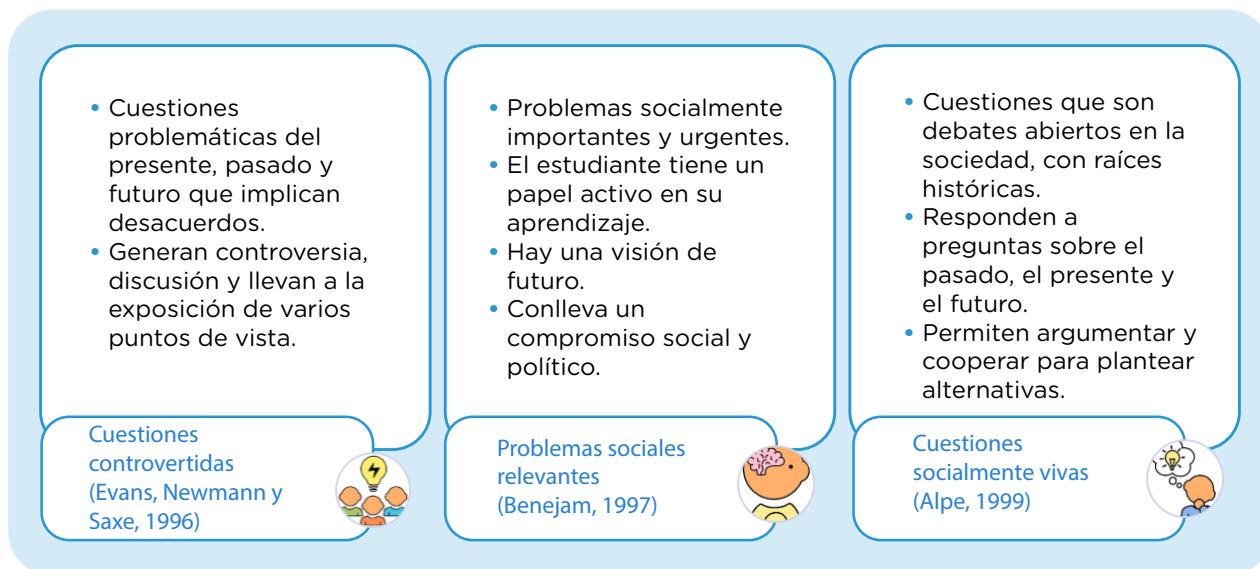


1.2. Los problemas sociales relevantes como punto de partida

Uno de los retos más importantes en la formación del pensamiento histórico en las aulas es el dejar atrás un modelo transmisivo, centrado en el docente. Bajo ese paradigma, era el docente quien poseía la verdad o transmitía sus conocimientos sobre los hechos históricos y exponía diversos temas que los estudiantes debían recordar en las evaluaciones (Valle, 2019). En contraposición a ello, el Currículo Nacional de la Educación Básica plantea la competencia "Construye interpretaciones históricas", a través de la cual el estudiante sustenta su posición sobre los hechos o procesos históricos para comprender el presente y sus desafíos.

Por ello, el punto de partida son los problemas sociales relevantes, los cuales se originan en los estudios sociales planteados por el pensamiento anglosajón y que han recibido diversas denominaciones.

Gráfico 1: Denominaciones de los problemas sociales relevantes por diversos autores



Fuente: Santisteban (2019).

De acuerdo con lo que nos señalan Pagès y Santisteban (2011), como se citó en Ocampo y Valencia (2019, p. 69), las cuestiones controvertidas y las cuestiones socialmente vivas parten de problemas presentes en la sociedad para que los estudiantes aprendan a examinar "cuestiones significativas, cotidianas, locales y globales que susciten su interés y sensibilidad y de esta manera pueden participar en la vida pública de manera reflexiva y crítica".

Así, podemos decir que los problemas sociales relevantes:

- Generan preocupación en la sociedad, por lo que su abordaje es una cuestión urgente.
- Se enmarcan en el pasado, el presente y el futuro.
- Tienen raíces históricas y generan que se asuman compromisos con una visión de futuro.
- Son debates abiertos, generan controversia e implican el planteamiento de distintos puntos de vista.
- Fomentan que los estudiantes, al tener un rol activo en su aprendizaje, argumenten y planteen alternativas de manera cooperativa.



Los problemas sociales relevantes pueden presentarse a través de problemas o desafíos económicos, ambientales y territoriales. También pueden abordarse a partir de **problemas históricos** que ayuden a los estudiantes a comprender el presente y los desafíos actuales.



¿Qué problemas sociales relevantes abordar?

La situación social, política, económica u otra que vive la localidad donde se ubica la escuela, o el contexto nacional o mundial son un insumo importante, pues abarcan temas urgentes, que demandan de acciones inmediatas para contribuir a la solución. Algunos ejemplos de problemas que pueden ser abordados en el área de Ciencias Sociales, específicamente desde la competencia “Construye interpretaciones históricas”, son la corrupción, la inseguridad ciudadana, entre otros.



Glosario

Problema histórico

Un problema de este tipo implica acercarse a un tema a partir de una pregunta que fomente la discusión. Permiten debatir distintas interpretaciones del pasado, como pueden ser las causas, las consecuencias, la relevancia de los hechos históricos o su impacto. (Bain, 2005, como se citó en Valle, 2018).

➤ La corrupción

Según Transparencia Internacional, como se citó en Contraloría General de la República 2024a), la corrupción es “el abuso del poder delegado para beneficio propio”, e incluye la corrupción financiera (fraude, sobornos, extorsión y comisiones ilícitas) y no financiera (desvío de recursos en beneficio de quienes no son los destinatarios, nepotismo, favoritismo). En el caso del Perú, el documento de investigación “Incidencia de la corrupción e inconducta funcional, 2023”, de la Contraloría General de la República, estimó que el costo de la corrupción en el Perú en 2023 fue de S/ 24 267,8 millones, que representa el 2,4 % del PBI de dicho año (Contraloría General de la República, 2024b). A continuación, presentamos un mapa sobre la incidencia de la corrupción en el Perú en 2023.

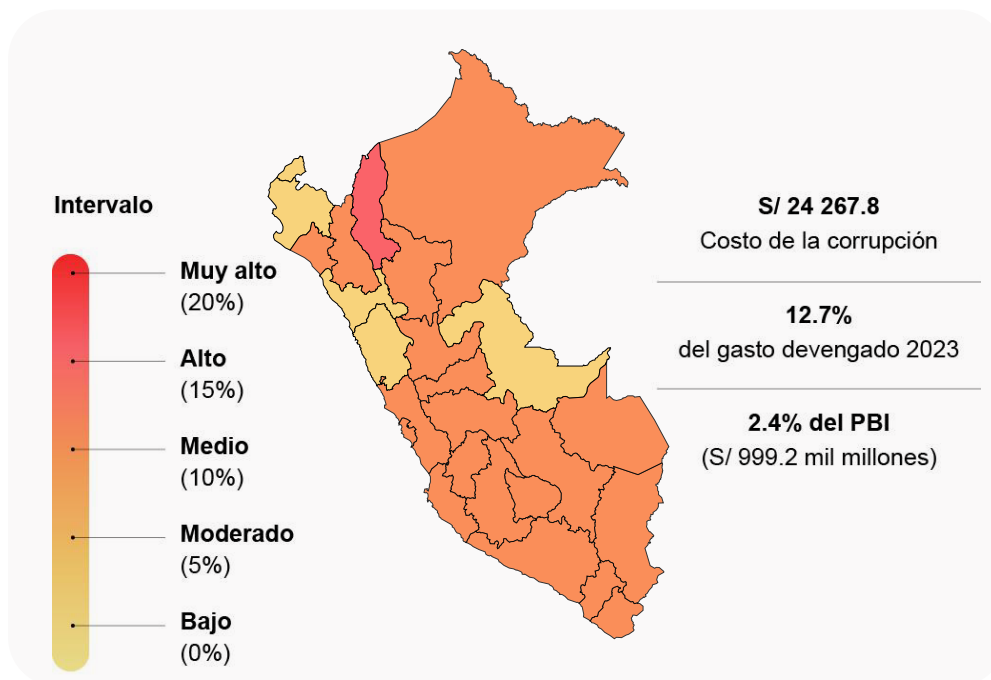


Conexión con las TIC

Para ampliar información, puedes acceder a la nota de información referencial 57/2024-2025-ASISP/DIP del Congreso de la República, en el siguiente enlace:

https://www.congreso.gob.pe/Docs/DGP/DIDP/files/nir_2024-2025/nir-57-marco-normativo_de_integridad_y_lucha_contra_la_corrupcion.pdf

Gráfico 2: Incidencia de la corrupción en el Perú, 2023 (porcentaje)



Fuente: Contraloría General de la República (2025).

Estas cifras nos hacen pensar en aquellos bienes o servicios que la población deja de percibir, y que afectan directamente su calidad de vida.

Según Rueda (2013), el objetivo del gasto público es mejorar el bienestar de las personas a través de la producción o provisión de **bienes preferentes** y programas de prestación económica. Por esta razón, es importante que el gasto público se efectúe sin que ocurra fuga de recursos; de esta manera, se garantiza que las personas mejoren su calidad de vida. Veamos el siguiente gráfico:

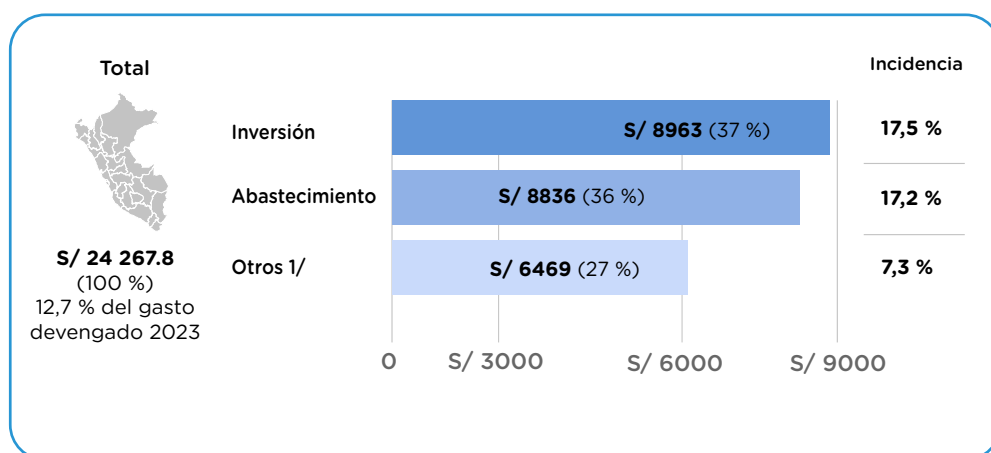


Glosario

Bienes preferentes

“Bienes o servicios imprescindibles para el desarrollo del individuo y que el sector público obliga a consumir en cantidades incluso superiores a las preferencias personales; por ejemplo la educación, la vivienda” (Rueda, 2013, p. 33).

Gráfico 3: Costo de la corrupción e incidencia por estructura de gasto, 2023 (millones de soles y porcentaje)



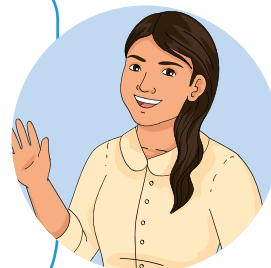
1/Personal y obligaciones sociales, pensiones y otras prestaciones sociales, donaciones y transferencias, otros gastos, reserva de contingencia, adquisición de activos financieros tanto en gasto corriente como de capital

Fuente: Contraloría General de la República (2025).



Al tener conocimiento de este problema, podemos preguntarnos:

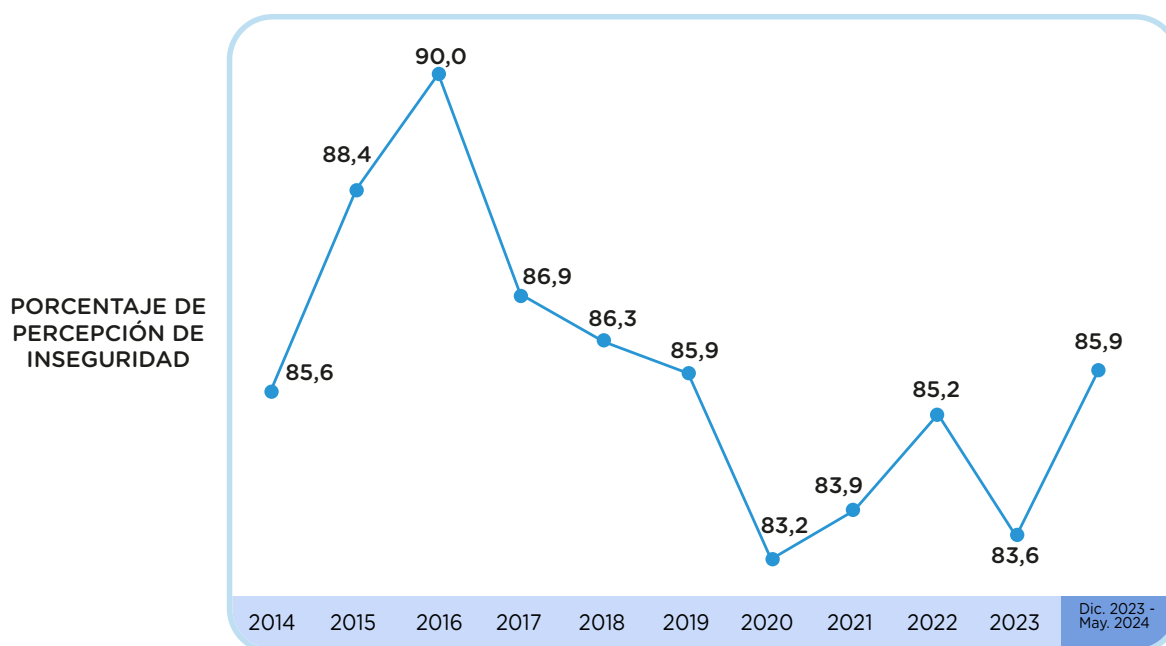
- ¿Cómo el abordaje de este problema fomenta la ciudadanía activa en los estudiantes?
- ¿Por qué es importante que los estudiantes analicen el problema de la corrupción desde la competencia “Construye interpretaciones históricas”?



➤ Inseguridad ciudadana

Tanto en los medios televisivos como en las redes sociales se difunden con frecuencia noticias relacionadas con la delincuencia. Homicidios, robos, extorsión y crimen organizado, entre otros, son problemas presentes en la vida de los peruanos. Al respecto, el Ministerio del Interior (2024) reporta que la percepción de inseguridad ciudadana en el semestre de diciembre de 2023 a mayo de 2024 fue de 85,9 %.

Gráfico 4: Porcentaje de percepción de inseguridad. Histórico de percepción de inseguridad* a nivel nacional: 2014 - (dic. 2023 - may. 2024)



(*) Percepción de Inseguridad: Porcentaje de la población de 15 a más años que cree que será víctima de algún hecho delictivo durante los próximos 12 meses.

Fuente: Ministerio del Interior (2024, p. 14).

Asimismo, el Informe Técnico de marzo de 2024 del Instituto Nacional de Estadística e Informática señala que se registraron 401 994 denuncias por comisión de delitos, de los cuales los principales fueron contra el patrimonio, contra la seguridad pública, contra la vida, el cuerpo y la salud, y contra la libertad (INEI, 2024).

Al respecto, considerando el semestre móvil diciembre 2023 a mayo 2024, la **victimización** a nivel nacional se habría incrementado en 0,6 puntos porcentuales.



Glosario

Victimización

Proceso o hecho por el cual la población de 15 y más años sufre algún hecho delictivo.

(Ministerio del Interior, 2024, p. 6).

Nacional urbano
2023
(en. 2023 – dic. 2023)

27,1

Nacional urbano
(dic. 2023 – may. 2024)

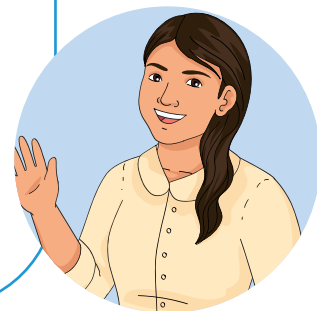
27,7

El reconocimiento de este problema social relevante es una oportunidad para que los estudiantes analicen hechos o procesos históricos que permiten abordar el problema a través del desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas”.



Desde nuestro rol docente, reflexionemos sobre lo siguiente:

- ¿Hemos generado situaciones significativas relacionadas con la delincuencia e inseguridad ciudadana? Si es así, ¿se ha generado el análisis desde las fuentes históricas?
- ¿Qué hechos de la historia del Perú o del mundo pueden ser abordados a partir de este problema?



Como hemos visto, los problemas sociales relevantes son el punto de partida para el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas”. En ese sentido, los problemas históricos que se planteen deben funcionar como ejes articuladores que movilicen las capacidades de la competencia. A continuación, presentamos algunas aclaraciones sobre el problema histórico.

Infografía 1: ¿Cómo abordamos un problema histórico?



Fuente: Adaptado de Minedu (2022, p. 39).

Para plantear un problema histórico se parte de "la interacción de conceptos de primer y de segundo orden. Los conceptos de primer orden han de permitir situar y caracterizar el problema y su interacción con los conceptos de segundo orden le otorgan un carácter reflexivo y analítico que trasciende a la mera descripción de hechos y procesos históricos" (Cartes y Chávez, 2024, p.10).

Estos conceptos serían los que Lévesque (2008) denomina *conceptos sustantivos* y *procedimentales*, los cuales serán tratados en el capítulo 3.



El enfoque de ciudadanía activa supone abordar los hechos históricos con profundidad para dar respuesta a un problema histórico. Veamos las características de los hechos históricos que debemos considerar para la formulación de problemas históricos.

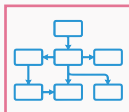
Gráfico 5: Características de los hechos históricos para la formulación de problemas históricos



Son relevantes: afectaron a varias personas, involucraron diferentes dimensiones (social, política, económica u otra) y provocaron uno o más cambios que generaron consecuencias que se extienden hasta el presente.



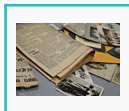
Presentan distintas perspectivas, ya sea desde los protagonistas de los hechos o desde los autores que han escrito sobre ellos.



Tienen múltiples causas de las que se derivan diversas consecuencias, y por ello se requiere comprender la multicausalidad.

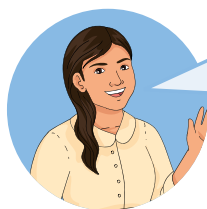


Permiten entender los cambios, permanencias o relaciones de simultaneidad, es decir, que incluyen un tiempo histórico, el cual no es necesariamente lineal.

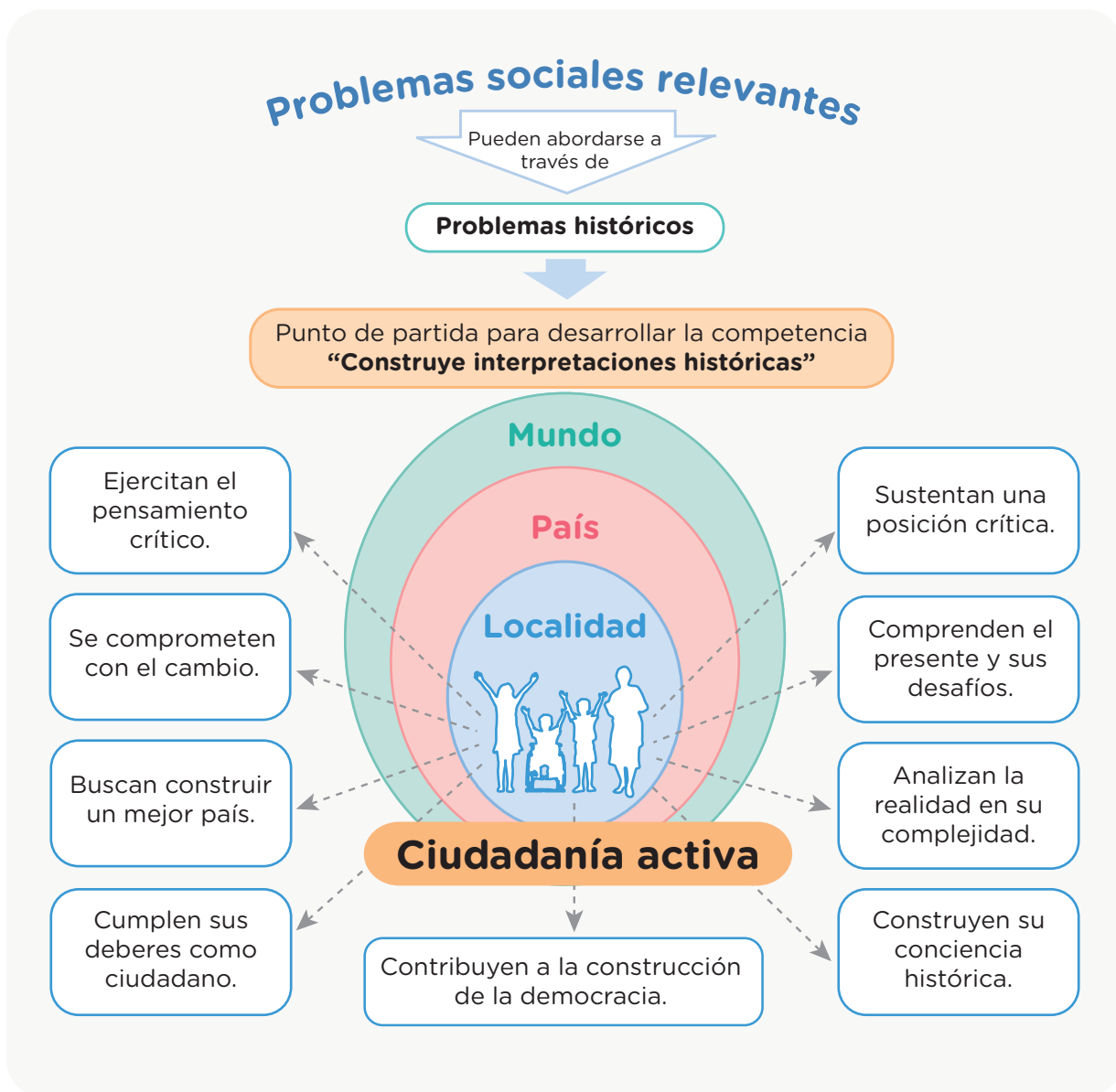


Se cuenta con muchas y variadas fuentes sobre ellos.

Recapitulemos



Al culminar este capítulo, presentamos el siguiente organizador, que sintetiza las ideas desarrolladas.



2 La competencia “Construye interpretaciones históricas” en el CNEB

Para que los estudiantes desarrollen la competencia “Construye interpretaciones históricas”, es importante tener claridad sobre lo que esta implica. Por ello, Susana, Flor y Mario acuerdan dialogar al respecto y proponen formas de aclarar sus dudas.



Reflexionamos sobre nuestra práctica pedagógica



- ¿Cómo aporta la competencia “Construye interpretaciones históricas” al perfil de egreso de la Educación Básica?
- ¿Qué desafíos representa para nuestra práctica pedagógica el uso de los estándares de aprendizaje?
- ¿Cómo combinamos las capacidades de esta competencia en las actividades de aprendizaje planteadas a los estudiantes?

2.1. ¿Cómo se relaciona la competencia “Construye interpretaciones históricas” con el perfil de egreso?

El CNEB plantea un perfil de egreso de la Educación Básica que expresa las intenciones del sistema educativo peruano, es decir, la aspiración del país sobre los aprendizajes que los estudiantes deben lograr al culminar su Educación Básica. La competencia “Construye interpretaciones históricas” aporta a este perfil; a continuación, encontramos algunos **ejemplos** de ello.



En la explicación de procesos históricos se requiere que el estudiante relacione las motivaciones de los protagonistas con su **cosmovisión** y la época en que vivieron. Esto contribuye a que comprenda que tales cosmovisiones **reflejan la espiritualidad de las sociedades**.



El estudiante reconoce las raíces históricas y culturales de los grupos sociales, entre ellos el suyo. Al reconocerse como protagonista de la historia, puede verse como una **persona valiosa que se identifica con su cultura**.



Al reconocerse como sujeto histórico que tiene un pasado, que aporta en el presente y construye su futuro, el estudiante se compromete con la **construcción de una sociedad justa y democrática**.



Cuando el estudiante recurre a las iconografías, esculturas, canciones u otra expresión artística como fuente histórica, que muestran diversas características relacionadas con hechos históricos, puede reconocer algunas características del contexto en el aspecto económico, social y político, lo cual contribuye a que **aprecie de manera crítica las manifestaciones artístico-culturales**.



Cuando el estudiante plantea una hipótesis sobre un problema histórico, evalúa las distintas posturas al respecto o elige fuentes para sustentar su argumento, está desarrollando su **autonomía**.



En su búsqueda de fuentes históricas confiables y pertinentes, el estudiante **utiliza responsablemente las tecnologías** para explorar en repositorios o sitios web. Igualmente, puede usar estas tecnologías para comunicar los resultados de sus indagaciones.



2.2. ¿Cómo progresa la competencia “Construye interpretaciones históricas” según el CNEB?

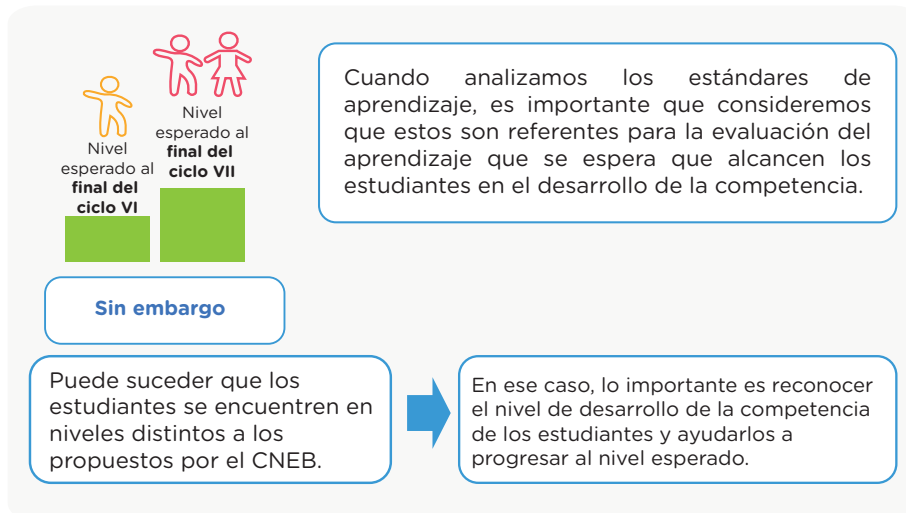
Los estándares de aprendizaje establecidos en el Currículo Nacional para la Educación Secundaria son descripciones del desarrollo de la competencia, que es la misma en toda la Educación Básica. La diferencia radica en la creciente complejidad de estos estándares a lo largo de la Educación Básica. Veamos los niveles de progreso de la competencia “Construye interpretaciones históricas” al finalizar los ciclos V, VI y VII.

Gráfico 6: Progreso de la competencia entre los ciclos V, VI y VII de la Educación Básica



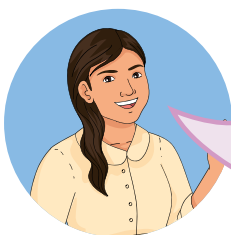
Fuente: Elaborado a partir de Minedu (2016b, p. 111).

Gráfico 7: Análisis de los estándares de aprendizaje en la práctica pedagógica



Reconocer lo que se espera de los estudiantes al finalizar el ciclo V nos sirve como referencia para saber en qué nivel de desarrollo de la competencia deberían encontrarse al ingresar a la Educación Secundaria. Por ejemplo, al concluir la Educación Primaria, los estudiantes deberían estar en condiciones de construir una interpretación histórica utilizando fuentes históricas para explicar, de manera general, las causas y consecuencias de los hechos; y establecer algunas diferencias entre las versiones que ofrecen las fuentes.

Al concluir el ciclo VI, los estudiantes, además de lo descrito en el ciclo V, deberían ser capaces de construir la interpretación histórica comparando e integrando información de distintas fuentes. Asimismo, deben diferenciar aquellas que narran hechos de las que muestran las interpretaciones o posturas de los autores sobre los hechos o procesos históricos. Además, deben explicar los diversos tipos de causas y consecuencias, además de si han ocasionado cambios o no. En este proceso, es importante que los estudiantes hayan afianzado el concepto de simultaneidad; con ello se contribuye a que reconozcan que los procesos históricos no están ordenados de manera lineal.



Si el estudiante va a explicar cuál fue la principal causa de la disminución poblacional ocurrida a raíz de la llegada de los españoles, puede encontrar en las fuentes posiciones diferentes al respecto. Por ello, elegirá una y complementará con fuentes que tengan la misma posición. Así, responderá la pregunta y determinará la importancia del hecho a partir de los cambios que esto produjo en la forma de vida, la economía u otro aspecto.

Al continuar transitando por la Educación Básica, los estudiantes en el ciclo VII van aprendiendo que, para construir la interpretación histórica, además de contrastar las diferentes interpretaciones en las fuentes, deben evaluar cuán confiables son y la utilidad que tienen para brindarle la información que necesitan para responder al problema histórico. Además, se requiere que establezcan jerarquías en las causas y consecuencias, pero que también reconozcan cuáles fueron las motivaciones o situaciones que llevaron a los protagonistas de los hechos o procesos históricos a actuar de cierta manera.



Si el estudiante va a explicar por qué ocurrió la Segunda Guerra Mundial, deberá evaluar si la propaganda del partido nazi es una fuente confiable para comprender la realidad de los judíos, o en cambio, si es más útil para entender la ideología de uno de los protagonistas del conflicto. Además, tendrá que contrastar estas fuentes con testimonios y perspectivas del pueblo judío para tener una visión más completa y objetiva.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, podemos mencionar algunas **ideas fuerza** para el uso pedagógico de los estándares de aprendizaje.

Gráfico 8: Ideas claves sobre los estándares de aprendizaje



Si bien es cierto que los estándares de aprendizaje definen el nivel que se espera que alcancen todos los estudiantes al finalizar los ciclos de la Educación Básica, recordemos que en un mismo grado escolar se presentan diversos niveles de aprendizaje. Por ello, es necesario que la mediación del docente guíe a los estudiantes a progresar al nivel esperado.

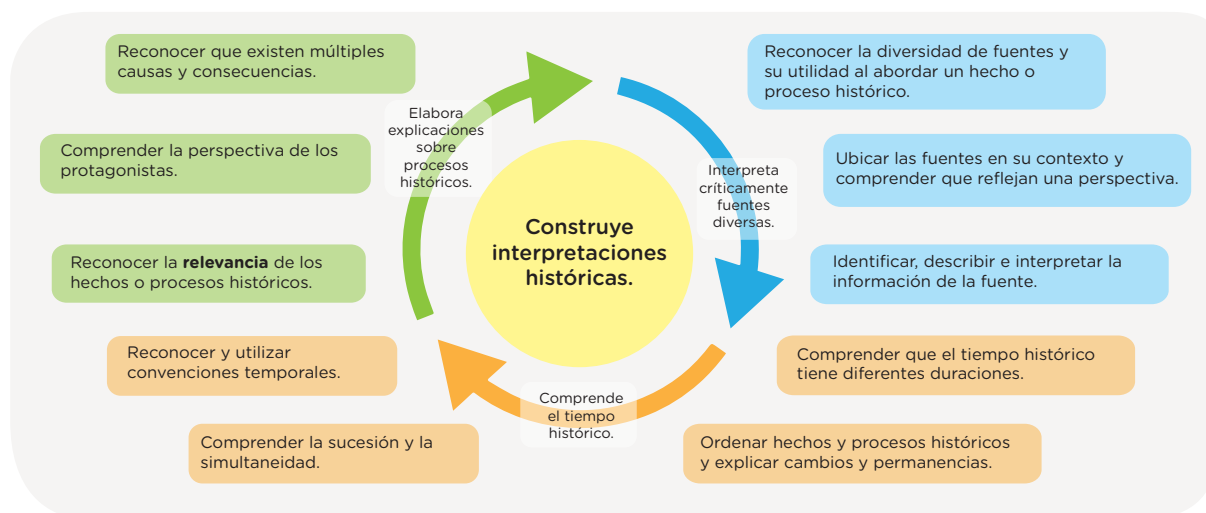
Los estándares de aprendizaje son un referente para la evaluación formativa, ya que proporcionan información valiosa que permite conocer en qué nivel de desarrollo de la competencia se encuentran los estudiantes para retroalimentarlos y que continúen aprendiendo.

Al leer los estándares de aprendizaje, debemos comprender que son holísticos, es decir que articulan las capacidades que se ponen en acción al construir una interpretación histórica.

2.3. ¿Cómo se combinan las capacidades?

Para desarrollar la competencia “Construye interpretaciones históricas”, encontramos tres capacidades que se movilizan en ella y que se combinan de manera estratégica y recurrente. Veamos en qué consiste cada una.

Gráfico 9: Cómo se combinan las capacidades de la competencia “Construye interpretaciones históricas”



Fuente: Ministerio de Educación (2015).



Glosario

Relevancia histórica

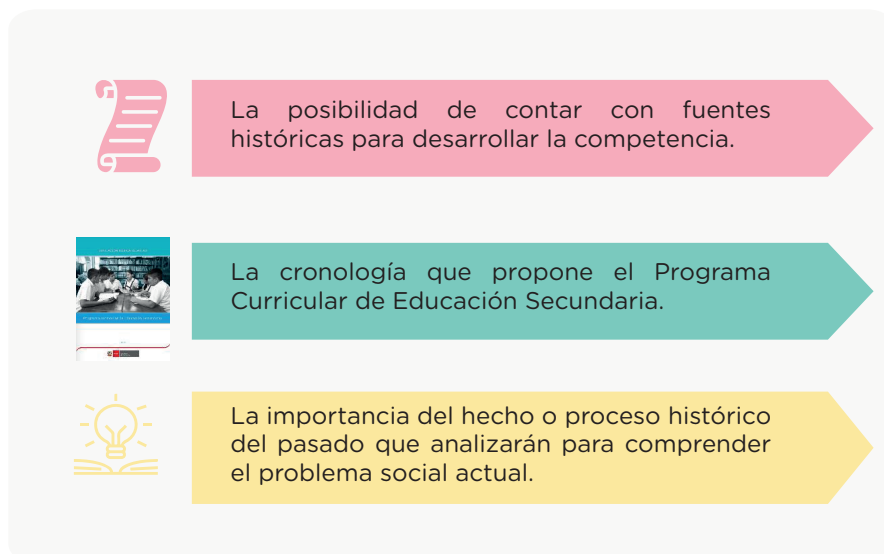
Los hechos, personas o procesos son relevantes si han ocasionado cambios, si sus consecuencias han sido profundas y durante un largo periodo de tiempo y si ayudan a comprender cuestiones duraderas o de la vida contemporánea (Seixas y Morton, 2012).

Es importante mencionar que la competencia va más allá de elaborar explicaciones históricas, trabajar con fuentes, trazar líneas de tiempo o explicar causas y consecuencias de manera aislada. Lo que los estudiantes logran con esta competencia es construir una interpretación propia sobre un hecho, proceso o problema histórico, con la combinación de las capacidades propias de la competencia. Con esto, se contribuye a que comprendan problemas sociales relevantes de la actualidad, es decir, que establezcan relaciones con el presente. Veamos algunos ejemplos.

Ejemplo 1

Los estudiantes de 2.º grado de Secundaria están abordando un problema de la actualidad: **la insalubridad en el Perú**. Para abordarlo desde la historia, el docente ha considerado los siguientes criterios:

Gráfico 10: Criterios para abordar el problema de la insalubridad en 2.º de Secundaria



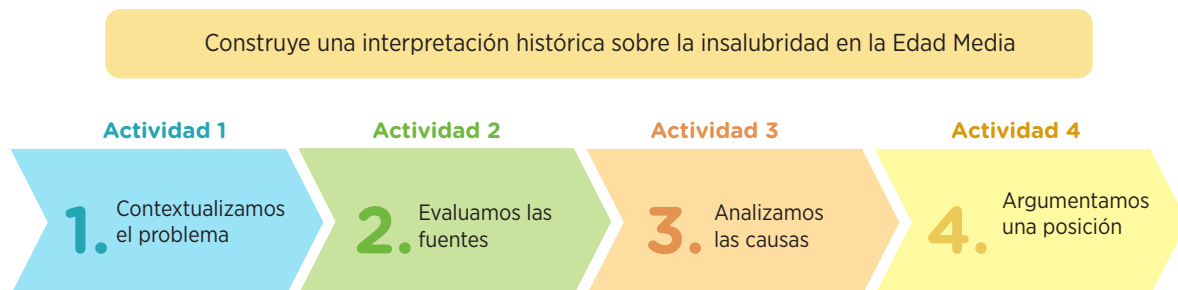
De acuerdo con estos criterios, el docente ha elegido abordar el problema de la **insalubridad en la Edad Media**, porque:

- Existen diversas fuentes al respecto.
- El hecho histórico se enmarca en la cronología propuesta para 2.º grado de Secundaria: abarca los hechos históricos ocurridos entre las invasiones bárbaras y la expansión europea de los siglos XV y XVI.
- Tuvo gran impacto en la calidad de vida de la población medieval, porque fue uno de los factores más importantes para la propagación de enfermedades. En ese sentido, los estudiantes pueden identificar si algunas de las condiciones socioeconómicas de la Edad Media existen en nuestro país y cómo podrían afectar a la calidad de vida de la población actual.



El reto planteado por el docente es explicar **cómo las condiciones socioeconómicas de la población europea causaron la insalubridad en la Edad Media**. Por ello, ha diseñado una secuencia de actividades, que podría ser la siguiente:

Gráfico 11: Secuencia de actividades propuesta acerca de la insalubridad en la Edad Media



Recordemos que una actividad de aprendizaje implica la realización de acciones complejas, por lo que puede abarcar varias sesiones. Estas actividades pueden desarrollarse a través de diversas estrategias como el aprendizaje basado en problemas.



A continuación, veamos cómo se combinan las capacidades en la primera actividad, aunque puede haber actividades en las que no necesariamente se enfatizan las tres capacidades.

Actividad 1: Contextualizamos el problema

Para contextualizar el problema, el docente presenta el problema social relevante de la actualidad, en este caso, la insalubridad en el Perú. Debido a que este problema es complejo, ya que abarca las condiciones sociales, las condiciones económicas, las políticas públicas, entre otros aspectos, puede vincularse con el pasado abordando las condiciones sociales y económicas que contribuyen a la insalubridad. Para este ejemplo, se abordará el problema de insalubridad en la Edad Media, por lo que la pregunta histórica planteada es la siguiente: **¿cómo las condiciones socioeconómicas de la población europea causaron la insalubridad en la Edad Media?**

Para acercarse al problema actual, se pueden entregar diversas fuentes sobre las condiciones de insalubridad en el Perú, por ejemplo, informes de la Contraloría General de la República, de la Defensoría del Pueblo o de otras instituciones. Así, los estudiantes tendrán una idea de cómo se manifiesta el problema en diversos espacios, como hospitales, instituciones educativas, mercados, entre otros. Una vez que se han informado sobre el presente, podrán comprender que esta situación puede generar graves problemas de salud. Esto no es nuevo en el Perú ni en el mundo; en el siglo XIII fue la causante de millones de muertes en Europa.

Para que los estudiantes entiendan el contexto en el que se expresó el problema en el pasado, se les puede entregar fuentes donde se defina a la Edad Media; se les puede preguntar: ¿por qué se denominó de esa manera? ¿Toda la Edad Media tuvo las mismas características?



A modo de sugerencia

Como parte de esta actividad, puede indagar los saberes previos de los estudiantes para que tales ideas sean contrastadas durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje.



Glosario

Convención

“Norma o práctica admitida tácitamente, que responde a precedentes o a la costumbre” (Real Academia Española, s. f.-a, definición 1).

De esta forma, los estudiantes se darán cuenta de que la etapa que abordarán, la Edad Media, ha sido subdividida por los historiadores en Alta Edad Media y Baja Edad Media, a partir de sus características particulares. Con base en ello, los estudiantes pueden ir comprendiendo que estas son **convenciones temporales**. Asimismo, al interpretar las **fuentes** sobre las características de la Edad Media, los estudiantes irán identificando que en esa época convivían diversos **actores sociales** que tenían estilos de vida diferentes y cumplían distintas funciones de acuerdo con el **pensamiento** que predominaba en aquel tiempo. Por ejemplo, puede identificar que el rey gozaba de la potestad de dictar leyes o normas incuestionables, apoyado en la idea de que su poder tenía origen divino.



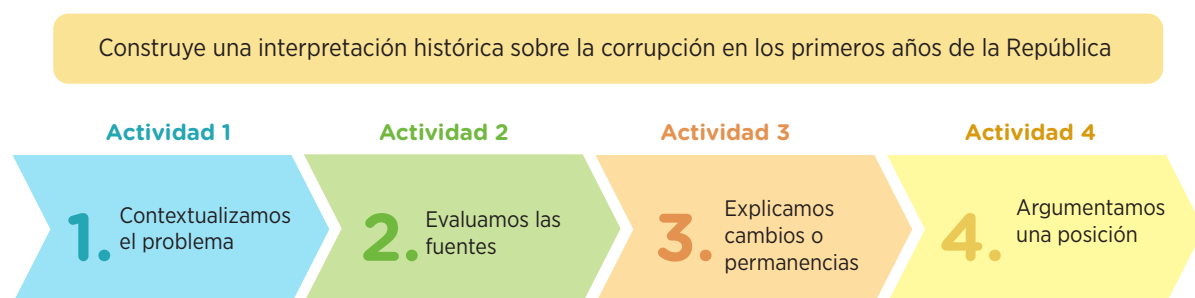
Notemos cómo se combinan las tres capacidades: al interpretar dos fuentes históricas el estudiante comprende el tiempo histórico (construye el concepto de convención temporal) y aborda ciertos rasgos de la elaboración de explicaciones sobre procesos históricos (encuentra algunas ideas que dominaban el mundo medieval).

Ejemplo 2

Los estudiantes de 4.º grado de Secundaria se han interesado en abordar el problema de la corrupción. Han escuchado decir que este no es un problema reciente, sino que “viene desde que nacimos como república”, por lo que su interés radica en saber **cómo se evidenció este problema en los primeros años de la República y si esta situación cambió o permaneció con relación al Virreinato**.

En este caso, vemos cómo el problema histórico ha sido planteado a partir de las inquietudes de los estudiantes, quienes pueden formular preguntas que den origen a su indagación. Para abordar el problema histórico planteado, el docente ha planificado las siguientes actividades de aprendizaje:

Gráfico 12: Secuencia de actividades propuesta acerca del problema de la corrupción al inicio de la República



Para este ejemplo, veremos cómo se combinan las capacidades de la competencia histórica en la tercera actividad.

Actividad 3: Explicamos cambios o permanencias

Los estudiantes **interpretan diversas fuentes** que evidencian situaciones de corrupción en los primeros años del surgimiento de la república, por ejemplo, sobre las expropiaciones de bienes públicos y privados realizadas por los caudillos militares durante la lucha por la independencia, los préstamos, la exportación ilegal de plata, el contrabando, entre otros.

Posteriormente, los estudiantes pueden analizar fuentes sobre diversas prácticas de corrupción en la administración del virreinato peruano, como los **juicios de residencia** que favorecían al investigado, los abusos de los corregidores contra los indios, ya sea a través del tributo o de trabajos forzados en la mina, el campo o en los obrajes, el fraude en el comercio, la venta de cargos públicos, la administración en las minas de Huancavelica, entre otras.



Glosario

Juicio de residencia

“Inspección sobre el ejercicio de los oficios públicos a que estaban sometidos todos los oficiales públicos castellanos a partir del siglo XIV” (Real Academia Española, s. f.-b, definición 1).



A modo de sugerencia

En esta actividad se puede fortalecer el trabajo colaborativo. Cada estudiante podría analizar distintas fuentes, comparar sus hallazgos y dialogar con sus compañeros sobre la información que le brinda las fuentes.

Los estudiantes pueden agrupar estos hallazgos en las dimensiones política, social y económica, y luego comparar las dos etapas analizadas. Así, pueden identificar si con el logro de la independencia se produjeron **cambios** en el sistema o si el problema de la corrupción **se mantuvo o aumentó**.

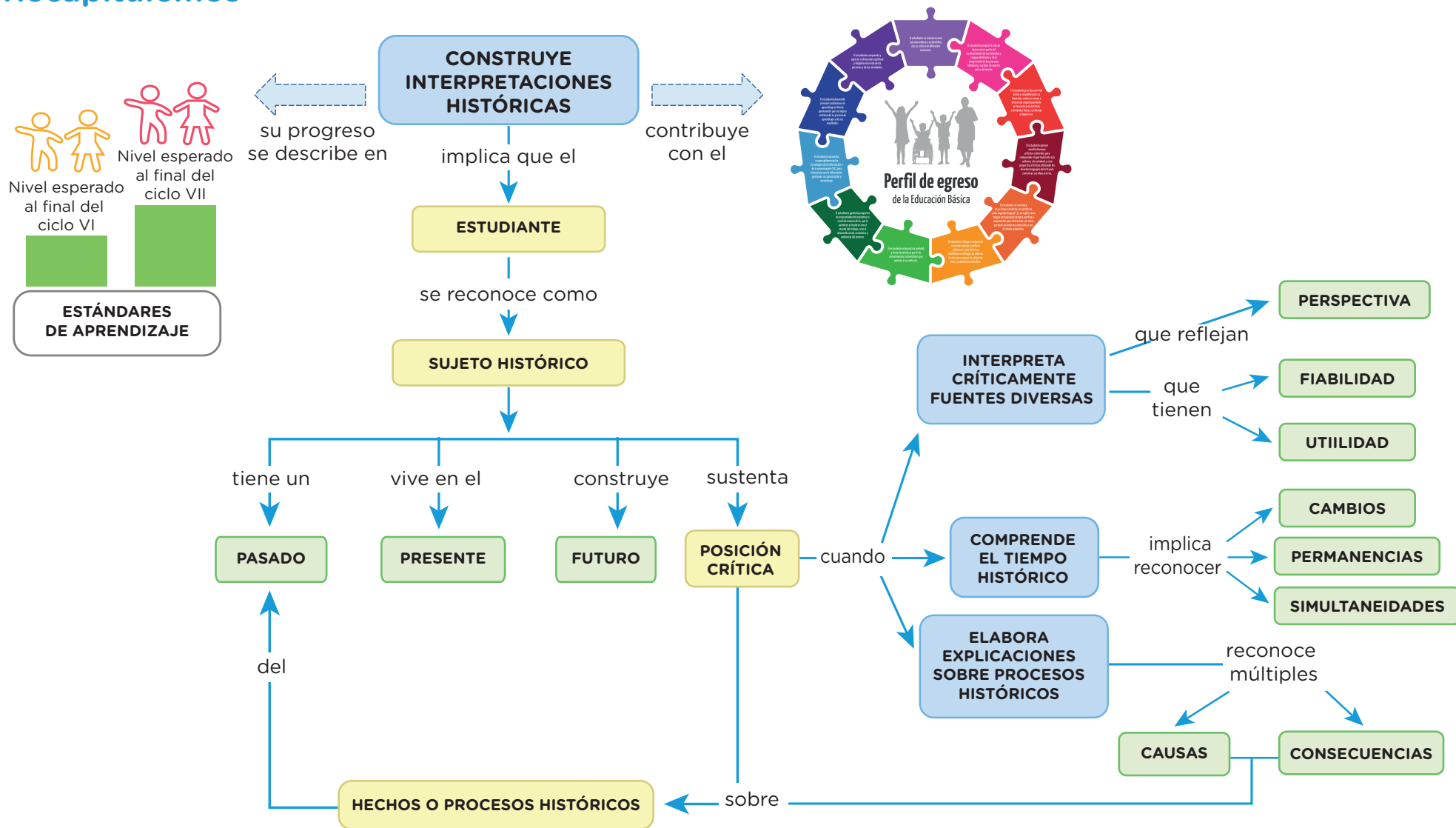
Asimismo, cuando los estudiantes interpretan las fuentes históricas sobre los actores sociales de la época, irán identificando cuál fue su pensamiento, sus motivaciones y las circunstancias que vivieron, lo que permitirá a los estudiantes **explicar las razones** que los llevaron a actuar de la manera en que lo hicieron.



Notemos cómo se combinan las tres capacidades: al **interpretar las fuentes históricas**, el estudiante analiza información sobre dos etapas de nuestra historia: el Virreinato y los primeros años del surgimiento de la república, lo cual le permite **comprender el tiempo histórico** (cambios y permanencias) y **elaborar explicaciones sobre procesos históricos** (explica acciones, motivaciones y circunstancias de los personajes de la época).



Recapitulemos



3 La mediación para desarrollar la competencia “Construye interpretaciones históricas”

En esta ocasión, los docentes Susana, Flor y Mario necesitan planificar las actividades de aprendizaje que realizarán los estudiantes para desarrollar la competencia “Construye interpretaciones históricas”, por lo que en una de sus reuniones colegiadas sostienen la siguiente conversación.



Reflexionamos sobre nuestra práctica pedagógica



- ¿Cómo se construyen y utilizan los conceptos en el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas”? ¿Qué conceptos se necesitan utilizar y construir en el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas”?
- ¿Qué rol cumplen las fuentes históricas en el desarrollo de esta competencia?
- ¿Cómo debe ser la mediación docente para que los estudiantes construyan interpretaciones históricas?

3.1. ¿Qué conceptos utilizan los estudiantes al construir interpretaciones históricas y a qué recursos podrían recurrir?

Para desarrollar la competencia “Construye interpretaciones históricas”, es necesario que docentes y estudiantes sean capaces de manejar y comprender conceptos clave, según el proceso histórico que se esté abordando. Es importante aclarar que esto significa que los estudiantes en su análisis de los hechos y procesos históricos irán construyendo y utilizando los conceptos, en lugar de solo exponerlos en un listado.

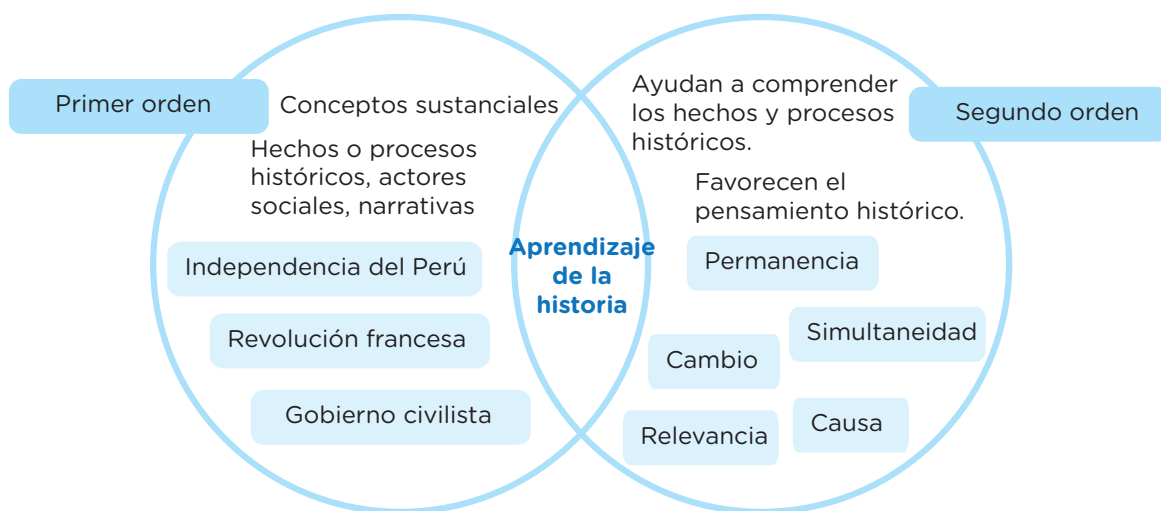
Dentro de estos conceptos tenemos los de primer orden y los de segundo orden. De acuerdo con Carretero (2024), los conceptos de primer orden son conceptos sustanciales. Este autor puntualiza: “[los conceptos de primer orden] responden al quién, qué, dónde, cuándo y cómo de la historia. Incluye conceptos tales como los nombres históricos, genéricos o específicos, de personas o lugares, fechas o cuestiones definitorias de tipo social, político, cultural o económico” (Carretero, 2024, p. 85). Algunos ejemplos de estos conceptos son el absolutismo, la República Aristocrática, la Revolución Industrial, entre otros.

Siguiendo con Carretero (2024), los conceptos de segundo orden son conceptos relacionados con los métodos de la disciplina histórica, que permiten interpretar y otorgar significado a los hechos y procesos históricos. Algunos ejemplos de estos conceptos son: causa, cambio y permanencia, confiabilidad de la fuente, relevancia, simultaneidad, entre otros.



En el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas”, los conceptos de segundo orden permiten analizar los hechos y procesos históricos, con lo que contribuyen al desarrollo del pensamiento histórico.

Gráfico 13: Los conceptos de primer y segundo orden en Historia



Estos conceptos conforman lo que Pozo y Carretero (1984) denominan *bagaje conceptual*. Los estudiantes necesitan este bagaje para comprender ideas como las siguientes: “Durante la República Aristocrática la economía del Perú fue dependiente del capital extranjero” o “Mesopotamia fue la cuna de la civilización”. Estas afirmaciones contienen conceptos cuya utilización y comprensión demandan que los estudiantes vayan más allá de solo conocer el significado del término.

A estos conceptos, Lévesque (2008) los denomina *conceptos sustantivos y procedimentales*: los primeros, están referidos a los hechos y procesos históricos; los segundos son aquellos conceptos que son necesarios para darle sentido y coherencia a los hechos y procesos históricos. Estos procedimientos son necesarios para analizar a fondo determinados hechos y procesos históricos relevantes, en lugar de tratar de abarcar muchos de manera repetitiva y memorística. Veamos dos casos.

Voces expertas

“El pensamiento histórico se refiere a los procesos cognitivos utilizados para analizar e interpretar los acontecimientos y las fuentes históricas así como una profunda comprensión de la causalidad y el contexto” (Carretero, 2024, p. 81).

Caso 1

Uno de los problemas actuales en el Perú es la pobreza. Este es un problema complejo y se manifiesta de diversas formas, como en la insatisfacción de necesidades básicas, entre ellas la alimentación. ¿Habrá sido esto un problema en el pasado? **¿Logró la población del Tahuantinsuyo satisfacer su necesidad de alimentación en un territorio extenso?, ¿por qué?**

Ante la pregunta planteada, algunos estudiantes pueden afirmar que sí, otros responderán que la población del Tahuantinsuyo no lo logró. Si optaran por responder que “sí”, pueden presentar sus argumentos sustentados en fuentes históricas, por ejemplo, haciendo referencia a que la principal razón por la que se logró satisfacer la necesidad de alimentarse en el Tahuantinsuyo fue por el arduo trabajo en la agricultura, mientras que otros estudiantes dirán que fue porque el Inca ordenaba que se distribuyera alimento almacenado a toda la población.

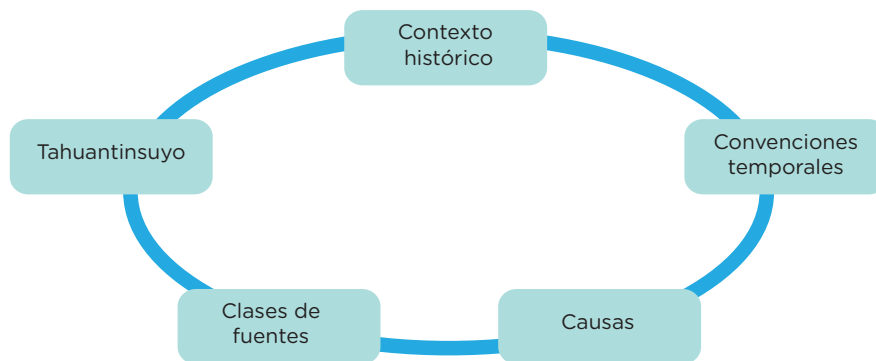


Es necesario que desde el ciclo VI los estudiantes vayan ofreciendo respuestas iniciales a la pregunta histórica. Así van sentando las bases para la formulación de hipótesis.



En el proceso de responder al reto propuesto por el docente, los estudiantes utilizarán algunos conceptos como los siguientes:

Gráfico 14: Conceptos históricos por emplear



Tahuantinsuyo

Para que los estudiantes construyan este concepto, se requiere que recurran a fuentes que evidencien la falta de consenso acerca de la denominación que se le dio al territorio ocupado por los incas.

La construcción de este concepto es compleja, pues necesita que los estudiantes conozcan que existen historiadores que consideran al Tahuantinsuyo un imperio y otros, un estado. Al respecto, Ossio (2021) se pregunta si los incas tuvieron un nombre oficial equivalente a imperio o reino, o si emplearon el nombre autóctono de Tahuantinsuyo.

El historiador inglés Clement Markham (1912), como se citó en Ossio (2021), sostuvo que el nombre oficial Tahuantinsuyo proviene de los vocablos quechuas: *tahua*, que significa ‘cuatro’, *ntin*, que alude a un plural colectivo, y *suyu* que significa ‘provincial’.



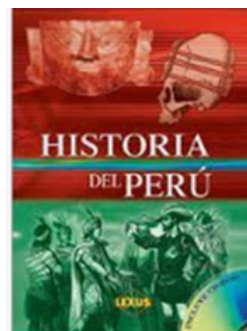
A modo de sugerencia

Puede proporcionar diversas fuentes sobre las formas de denominar al Tahuantinsuyo y solicitar a los estudiantes que compartan información. Así se van dando cuenta de que existen diversas posiciones sobre un mismo tema.

Contexto histórico

En su proceso de aprendizaje, los estudiantes utilizarán diversidad de fuentes históricas para conocer el **contexto histórico**, es decir, “identificar las diferentes creencias, valores e ideas de un momento histórico y en un espacio determinado” (Valle, 2019).

Para lograrlo, se les puede brindar fuentes que les ayuden a ubicar el periodo inca en el tiempo. Por ejemplo, pueden recurrir al libro *Historia del Perú* que forma parte del módulo de biblioteca distribuido a las instituciones educativas en el año 2015.



Aquí podemos encontrar información que permita contextualizar en el tiempo y en el espacio al Tahuantinsuyo. Por ejemplo, podemos hallar información sobre el origen y expansión del Tahuantinsuyo, las características del espacio geográfico en el que se desarrolló, y cómo esto influyó en las diversas actividades económicas.

Asimismo, en este recurso podemos hallar información sobre la cosmovisión andina. A partir de su lectura, los estudiantes pueden entender cómo las personas relacionaban las divinidades con la naturaleza. Este es el caso de la Pachamama, reconocida como una deidad asociada a la fertilidad de la tierra, aspecto fundamental en la producción agrícola. Como sabemos, la subsistencia de los pueblos andinos dependía de dicha actividad, por lo que la población estableció un vínculo muy fuerte con la Pachamama.



Conexión con las TIC

Puede ampliar información sobre las características del Tahuantinsuyo visitando la página del Museo de arte precolombino del Cusco y realizando una visita virtual por sus salas.

<https://mapcusco.pe/>



Según el contexto en el que nos encontremos, esta podría ser una oportunidad para aprovechar pedagógicamente las vivencias de los estudiantes respecto a la Pachamama y el pago a la tierra, que es una tradición viva.

Convenciones temporales

En el proceso de ir contextualizando el hecho o proceso histórico que se está abordando, los estudiantes deben manejar diversas convenciones y categorías del tiempo histórico. Por ello, es necesario guiarlos para que establezcan diferencias entre convenciones temporales comunes como “antes de” o “después de”, hasta las más complejas, como las formas de periodificar la historia (Prats y Santacana, 2001).

Uno de los primeros pasos para ir construyendo el concepto de convenciones temporales “es saber identificar en el pasado las sucesiones lineales de los hechos dentro de las propias convenciones culturales (antes y después de Cristo) y cronológicas (calendario, siglos, milenios, fechas, etc.)” (Trepát, 2013, p. 236). Por ello, es importante partir de secuenciar los hechos de manera gráfica, por ejemplo, en una línea de tiempo. Podemos proporcionar fuentes sobre las características de la producción agrícola en las sociedades anteriores a los incas; luego, cuando los estudiantes las ordenen en una línea de tiempo, irán aprendiendo que algunas características de las formas de producción inca fueron heredadas de sus predecesores. Para ello, necesitamos formular preguntas que les permitan comprender las relaciones de secuencia o simultaneidad que existen entre los hechos históricos.



Conexión con las TIC

Para ampliar información sobre las líneas de tiempo puede visitar la página del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de formación del profesorado, en el siguiente enlace:

https://descargas.intef.es/recursos_educativos/It_didac/CCSS/3/09/01_la_linea_del_tiempo/lineas_del_tiempo_histicas.html

Clases de fuentes

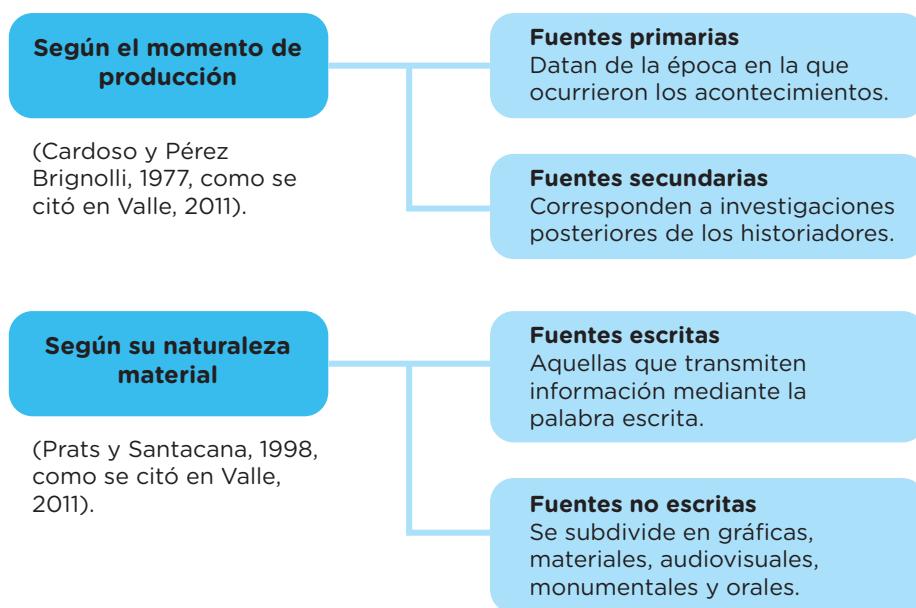
Clasificar las fuentes es importante porque de ello depende el abordaje que se le dé a cada una. La interpretación de una fuente primaria es distinta a la de una fuente secundaria. Igualmente, el análisis de una fuente iconográfica es diferente a la interpretación de una fuente escrita.

Por otro lado, Aróstegui (1995) al referirse al criterio posicional de la clasificación de las fuentes (directas e indirectas), menciona que, al margen de la clasificación de las fuentes, se debe atender a la funcionalidad o idoneidad de la fuente de acuerdo con el tipo de estudio que se esté realizando.

Según Valle (2011), la clasificación de las fuentes es el primer nivel de complejidad en el procedimiento de trabajar con fuentes y consiste en aprender a diferenciar el tipo de fuente según el tipo de categorizaciones.

En el siguiente esquema podemos encontrar una clasificación de las fuentes históricas.

Gráfico 15: Clasificación de las fuentes históricas



En nuestro ejemplo, los estudiantes pueden recurrir a la obra *Historia del Tahuantinsuyu*, de María Rostworowski, o a *Los Incas, economía y sociedad en la era del Tahuantinsuyo*, de Waldemar Espinoza, o a *Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno*, de Felipe Guamán Poma de Ayala.

Por ejemplo, esta última la puede encontrar en el sitio web de la Biblioteca Nacional del Perú digital, como se puede observar en la siguiente imagen:



A modo de sugerencia

Cuando los estudiantes estén trabajando con diversas fuentes, recuérdelos que deben elegir y utilizar aquellas que les permitan responder al reto propuesto en la pregunta histórica.

Gráfico 16: Página de *Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno* en el buscador de la BNP

The screenshot shows the search results for the document 'El primer nueva Cronica i bue gobierni conpuesto por don Phelipe Gvaman Poma de Ayala' in the BNP (Biblioteca Nacional del Perú Digital) search engine. The page includes a navigation bar with categories like 'Libros y monografías', 'Manuscritos', 'Publicaciones periódicas', 'Imágenes', 'Partituras', 'Colecciones particulares', 'Multimedia', and 'Recursos web'. The main content area displays the title, a description, the author (Guamán Poma de Ayala), the date (1944), and the format (application/pdf). It also provides a list of links to the four parts of the document (Parte 1, Parte 2, Parte 3, Parte 4) with their respective file sizes. The page is titled 'El primer nueva Cronica i bue gobierni conpuesto por don Phelipe Gvaman Poma de Ayala' and includes a 'Citar' button.

Fuente: Captura de la búsqueda de *Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno* en el portal de Biblioteca Nacional del Perú Digital. <https://bibliotecadigital.bnp.gob.pe/items/b1f30bfd-f000-40dd-9c68-6a124e72c80b;origin=internal>

Podemos notar que este documento se encuentra dividido en cuatro partes. Para el ejemplo que estamos presentando, puede utilizarse información de fuentes iconográficas como el dibujo de Guamán Poma de Ayala de la página 185 de la parte 1.

Considerando que los estudiantes usan diversas fuentes, es necesario que evalúen su valor y limitaciones de acuerdo con los hechos o procesos históricos que están abordando. Para ello, pueden emplear diversos criterios, por ejemplo:

- Por su origen: ¿quién la generó?, ¿cómo se generó?, ¿en qué contexto?
- Por su intención: ¿fue creada con alguna intencionalidad?, ¿por qué?
- Por su contenido: ¿su contenido aporta directamente para el abordaje del hecho o proceso histórico en análisis?, ¿qué aspectos importantes aporta?



Por ello, como docentes, debemos guiarlos para que, como en el caso de la crónica de Guamán Poma, reconozcan su valor y limitaciones, así como la necesidad de leer otras fuentes, como las escritas por los historiadores, donde hallarán información sobre la mita, el sistema de reciprocidad o el intercambio comercial.

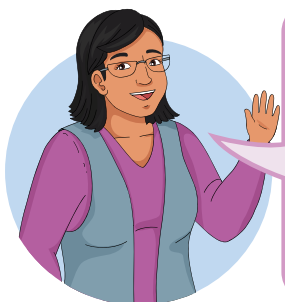
Igualmente, en su búsqueda de información para responder a la pregunta retadora, los estudiantes analizarán fuentes sobre las formas de trabajo en el Tahuantinsuyo. Para ello, los estudiantes pueden consultar el sitio oficial de Guamán Poma en el Centro Digital de Investigación de la Biblioteca Real de Dinamarca. Aunque la página está en inglés, el navegador permite traducirla al español. También pueden recurrir a fuentes secundarias escritas.



Conexión con las TIC

Para consultar el sitio oficial sobre Guamán Poma, puede ingresar al Centro de Investigación Digital de la Biblioteca Real Copenhague, Dinamarca, a través del siguiente enlace:

<https://poma.kb.dk/permalink/2006/poma/info/en/frontpage.htm>



Recordemos que para analizar el contenido de las fuentes de este tipo podemos preguntar a los estudiantes: ¿qué es? ¿Qué describe la escena? ¿A qué aspecto se puede referir? ¿Por qué? ¿Dónde puedo encontrar información para verificar mis ideas iniciales sobre la imagen? (Minedu, 2021, p. 60).

El Banco Central de Reserva del Perú cuenta con diversas publicaciones sobre hechos o procesos históricos. Para el caso que estamos abordando, se puede recurrir al libro *El poder provincial en el imperio inka*, de Terence D’Altroy, donde se encontrará información sobre la forma en que se satisfacían las necesidades en el Tahuantinsuyo, así como sobre la reciprocidad y redistribución.



Conexión con las TIC

El libro *El poder provincial en el imperio inka*, de Terence D’Altroy, también puede consultarse en el siguiente enlace.

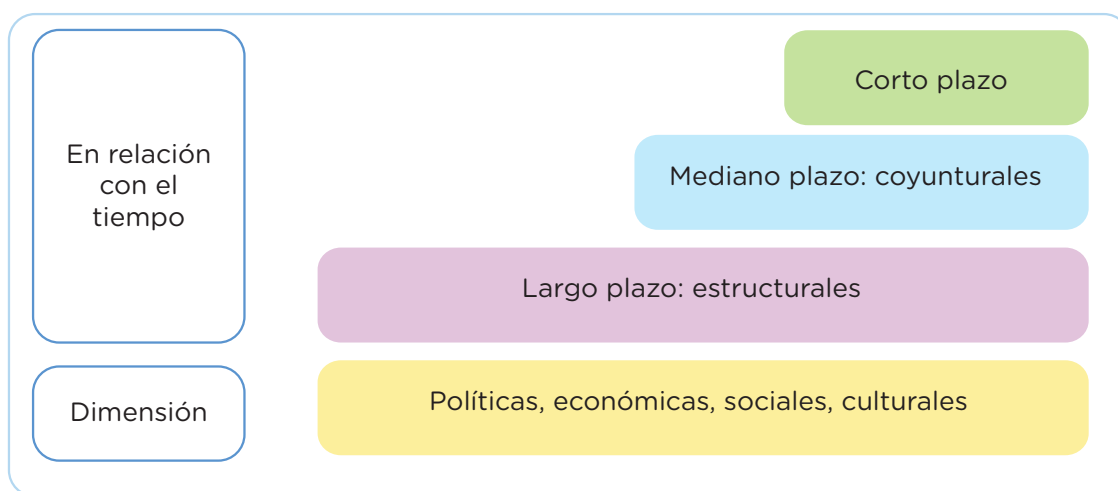
<https://www.bcrp.gob.pe/publicaciones/otras-publicaciones-digitales.html>



Causas

En el análisis de fuentes, los estudiantes irán encontrando información que les permita sustentar sus respuestas a la pregunta inicial. Por ejemplo, **si optaran por responder que “sí”**, podrían hallar las causas por las que la población del Tahuantinsuyo pudo satisfacer sus necesidades de alimentación. Entonces, resulta necesario que reconozcan que tales causas se clasifican de varias maneras.

Gráfico 17: Clasificación de las causas



En nuestro ejemplo, los estudiantes podrían reconocer como una **causa estructural** el sistema de control de pisos ecológicos, ya que este fue practicado por las sociedades anteriores al Tahuantinsuyo. Mediante este sistema, “una población pequeña podía manejar rebaños de camélidos en las alturas y cultivar en las partes bajas” (Santillana, 2020, p. 234); así, podían obtener productos diversos y satisfacer sus necesidades. Asimismo, podría identificar que la población de los ayllus trabajó colectivamente en la tecnología agrícola, lo cual favoreció la producción de alimentos (**causa socioeconómica**).

Como vemos, el análisis de la información de diversas fuentes permitirá a los estudiantes construir conceptos de diversa naturaleza. De esta forma podrán utilizarlos al construir sus argumentos para responder a la pregunta inicial de la experiencia de aprendizaje.

Voces expertas

“Las causas de la explicación de los fenómenos históricos es múltiple y esa multiplicidad debe ser educada en los estudiantes no universitarios para intentar evitar la tendencia (...) en percibir la explicación de lo social en una sola dirección causal” (Trepát, 2013, p. 282).

Caso 2



La forma en la que avanza la tecnología ha generado diversas posturas, unas a favor y otras en contra. Nos preguntamos: ¿los cambios producidos por la Primera Revolución Industrial significaron progreso para la población europea del siglo XIX?

En este caso, el reto busca que los estudiantes sean capaces de tomar una posición respecto a si los cambios generados por la Primera Revolución Industrial trajeron consigo una mejora en la calidad de vida de las personas. Es necesario que los estudiantes comprendan la naturaleza de esta pregunta que plantea el problema histórico, de tal forma que observen que no tiene una respuesta única: serán los estudiantes quienes expresen sus opiniones. Igualmente, tienen que reconocer qué conceptos orientarán la respuesta como, por ejemplo: cambio, progreso, entre otros. Además, deben ubicar los hechos en el tiempo, analizar qué implicaba la tecnología en aquella época, identificar qué sectores sociales podrían ser objeto de análisis en relación con la pregunta, entre otros aspectos.

En el análisis de diversas fuentes los estudiantes irán construyendo un conjunto de conceptos.

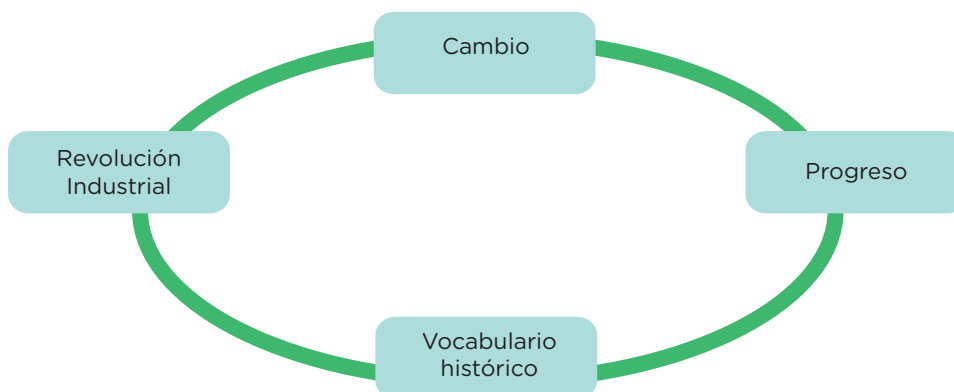
Voces expertas

“Al plantear la enseñanza de la historia considerando problemas históricos se requiere que los estudiantes aprendan también a emplear las fuentes” (Valle, 2018, p.249).



Es importante recordar que los estudiantes utilizarán conceptos de manera recurrente a lo largo de su proceso de aprendizaje. A continuación, veamos algunos de ellos.

Gráfico 18: Conceptos históricos por emplear



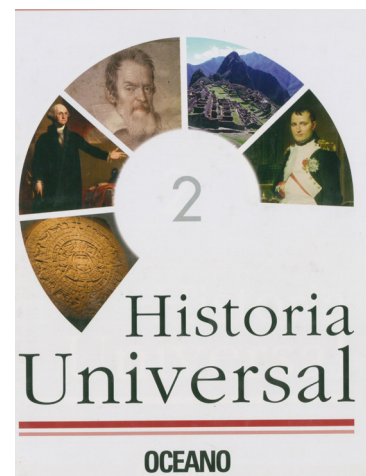
Para desarrollar el concepto de Revolución Industrial, concepto de primer orden, sustancial o sustantivo, propio del vocabulario histórico, los estudiantes deben conocer el contexto en el que se produjo. Para ello, pueden leer el libro *Historia del mundo contemporáneo*, de Antonio Fernández García, que forma parte del módulo de biblioteca 2015.

Se puede solicitar a los estudiantes que encuentren información sobre la situación que vivía Inglaterra en el siglo XVIII en el aspecto demográfico. Encontrarán, por ejemplo, que el aumento de la población llevó al crecimiento de las ciudades, lo cual aumentó la demanda de productos para satisfacer sus necesidades. En este proceso de análisis, los estudiantes reconocerán que el término *Revolución Industrial* pertenece al vocabulario histórico; sin embargo, encontrarán que existe discusión sobre dicha denominación.



El término *revolución* ha sido tomado de la política, pero en este caso no fue un hecho ocurrido de improviso, sino que fue un proceso largo; por su parte, el término *industrial* se debate, porque el cambio afectó no solo a la industria, sino también a la agricultura y la sociedad (Fernández, 2013).

Otra discrepancia consiste en el año en el que se inició la Revolución Industrial. Para algunos historiadores tuvo inicio en 1760 (Océano, 2013); para otros, esto ocurrió veinte años después, en 1780. Dicha información se puede encontrar en la *Enciclopedia Historia Universal*, volumen 2, del referido módulo de biblioteca.



Como nos damos cuenta, los estudiantes no solo van construyendo el concepto de Revolución Industrial, sino que continúan consolidando conceptos relacionados con las convenciones.

Vocabulario histórico

Los estudiantes necesitan manejar vocabulario histórico para analizar las diversas consecuencias de la Revolución Industrial. Por ello, es importante que conozcan los criterios de clasificación de los conceptos o vocabulario histórico. Sin embargo, cabe aclarar que cuando los estudiantes utilicen diversos conceptos encontrarán que muchos de ellos están estrechamente relacionados.

El libro *Procedimientos en Historia*, de Cristófol Trepát, del módulo de Biblioteca 2015, nos presenta los criterios para clasificar diversos conceptos. El propósito de la siguiente tabla no es indicar qué significa cada criterio, sino que los estudiantes reconozcan si los conceptos que están utilizando son políticos, económicos, sociales, culturales o religiosos.



Tabla 1: Criterios de clasificación de los conceptos o vocabulario histórico

Político	Económico y tecnocientífico	Social y religioso	Cultural y estético
"Lo que concierne a cómo la gente ha sido gobernada y a cómo se ha ejercido el poder político a través de las instituciones, a cómo las naciones relatan sus acontecimientos del pasado en la paz y en la guerra".	"Lo que concierne a los recursos de la gente para vivir, incluyendo la manera ordinaria de producción, creación, distribución y consumo de la riqueza y del comercio; también la manera como la gente entendía y usaba la tecnología y la ciencia".	"Lo que concierne a la manera de vivir, al tamaño y forma general de las sociedades; a la naturaleza de las clases sociales, a los roles de género (hombres y mujeres); y también a los aspectos étnicos, las religiones y las creencias".	"Lo que concierne a la creatividad humana en arte, arquitectura, música, drama, danza, lengua y literatura, así como a los aspectos de la cultura popular".

Fuente: Trepát (2013, p. 324).

Cambio

En el desarrollo de la competencia uno de los conceptos que los estudiantes deben construir y usar es el de cambio. Esto es importante en la enseñanza del área de Ciencias Sociales, pues nos comunica la idea de que el mundo actual no es el mismo que el del pasado ni será igual al del futuro.

El cambio está impulsado por múltiples causas y tiene múltiples consecuencias. Algunas cosas cambian rápidamente y luego lentamente; y, en un momento dado, algunas cosas cambian mientras que otras permanecen iguales (Seixas y Morton, 2012).

En su proceso de desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas”, los estudiantes analizarán, con la información de las diversas fuentes relacionadas con el problema histórico, cuáles fueron los cambios que se produjeron en la producción agrícola, en el transporte, en la producción textil, en el crecimiento de las ciudades. Adicionalmente, indagarán en cómo esto impactó en la economía y en las condiciones de trabajo que vivía la población. Incluso, pueden encontrar diferencias entre los grupos de poder y los trabajadores, pero también entre los propios trabajadores, ya que las condiciones laborales diferían de acuerdo con el sexo y la edad.

Para ello, se les puede indicar que consulten las fuentes citadas por Antonio Fernández García en el libro *Historia del mundo contemporáneo*, mencionado anteriormente.

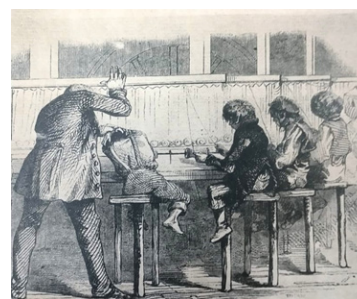
Algunas de estas fuentes se presentan a continuación.

Tabla 2: Producción de hilados de algodón entre 1830 y 1870

Años	Gran Bretaña	Estados Unidos	Francia	Alemania
1830	250	77	68	16
1840	254	135	116	26
1850	588	288	140	46
1860	1140	390	226	140
1870	1101	400	220	147
Valor en miles de libras esterlinas				

J. P. Rioux: La Révolution Industrielle. 1780-1880. pág. 92.

Es muy importante recalcar que, en su proceso para desarrollar la competencia histórica, los estudiantes también necesitan consultar otras fuentes para responder a la pregunta planteada. Por ejemplo, pueden recurrir a información de bibliotecas digitales, repositorios u otras fuentes similares. El rol del docente es mediar para que los estudiantes las evalúen, considerando criterios como la pertinencia para brindar información útil respecto al problema histórico abordado, así como su confiabilidad, su funcionalidad o su idoneidad.



Fernández, A. (2013, p. 91).

La explotación laboral de los niños iba acompañada de malos tratos.

Progreso

Se necesita construir y utilizar también el concepto de progreso. Este se vincula con el de cambio, ya que, al valorar tales cambios, los estudiantes podrán determinar si estos constituyeron un avance o no.

Algunos cambios han dado como resultado mejores condiciones de vida para algunos grupos de personas, mientras que para otras han provocado penurias económicas, empobrecimiento cultural o esclavitud. El progreso y el declive son evaluaciones amplias del cambio a lo largo del tiempo. Según el impacto de cambio, el progreso para un pueblo puede ser el declive para otro (Seixas y Morton, 2012).

En su toma de posición sobre el problema histórico, los estudiantes evidenciarán que han construido estos conceptos y los utilizan al argumentar su respuesta.

3.2. Recomendaciones pedagógicas para la mediación docente



Es importante que consideremos algunas recomendaciones para el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas”. Recordemos que nuestro rol como docentes es generar situaciones que despierten el interés de los estudiantes y que encuentren el punto de conexión entre el presente y el pasado.

- Partir de un problema social relevante, siguiendo el enfoque de ciudadanía activa, para desarrollar la competencia “Construye interpretaciones históricas”, considerando que dicho problema sea lo suficientemente complejo como para movilizar una serie de habilidades, actitudes y conocimientos (contenidos, conceptos, teorías y procedimientos), y combinar capacidades para resolver el desafío que se les plantee.
- Promover que los estudiantes asuman una posición crítica sobre hechos y procesos históricos que los ayuden a comprender el presente y sus desafíos.
- Orientar la formulación de argumentos para que los estudiantes expliquen las causas y consecuencias de los hechos y procesos históricos, y sus implicancias en el presente (situación de interés) haciendo uso de convenciones (periodos, años, siglos, entre otros) y categorías temporales (cambio, permanencia, simultaneidad), y utilizando diversas fuentes históricas confiables: libros, cartas, memorias, iconografías (imágenes, caricaturas, grabados, dibujos, etcétera), testimonios, entre otras.
- Reconocer la importancia del hecho o proceso histórico abordado, para la comprensión de la realidad presente.
- Guiar a los estudiantes para que se reconozcan como sujetos históricos, que tienen un pasado, viven en un presente y realizan acciones que impactan en el futuro que se está construyendo.

3.2.1. Ejemplos para la mediación en los ciclos VI y VII

Los ejemplos que veremos a continuación corresponden a 2.º grado (ciclo VI) y 5.º grado (ciclo VII) de Secundaria.

En el ciclo VI

Los estudiantes de 2.º de secundaria están abordando como problema social relevante la diferencia en el trato entre hombres y mujeres, por lo que su docente les ha propuesto analizar este problema desde el pasado, específicamente en la época del Virreinato del Perú. Para ello, les ha pedido que formulen sus argumentos y su posición para dar respuesta a lo siguiente: algunos investigadores e historiadores afirman que “con la llegada de los españoles, el **estatus** de la mujer indígena cambió”. ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? ¿por qué?

Los estudiantes deberán utilizar diversas fuentes para explicar los cambios producidos en la forma de vida de las mujeres a raíz de la llegada de los españoles. Por ello, deberán utilizar convenciones temporales y evidenciar que conocen la importancia de este hecho histórico. Para resolver este reto, el docente ha planteado la siguiente secuencia de actividades.



Glosario

Estatus

“Posición que una persona ocupa en la sociedad o dentro de un grupo social” (Real Academia Española, f.-a, definición 1).

Actividad 1

1. Contextualizamos el problema

Actividad 2

2. Analizamos fuentes históricas

Actividad 3

3. Argumentamos una posición

Actividad 1: Contextualizamos el problema

Es importante que los estudiantes comprendan de qué se trata el problema social de la actualidad del cual parte la experiencia de aprendizaje. Por ello, para contextualizarlo, podemos utilizar el Informe del INEI, “Perú: Brechas de género, 2023. Avances hacia la igualdad de mujeres y hombres”, y pedir que lean información sobre la autonomía de las mujeres y los ingresos económicos.



Conexión con las TIC

El Informe del INEI está alojado en el siguiente enlace:

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1934/libro.pdf

Preguntas orientadoras

- ¿Cómo se evidencia la violencia contra la mujer desde el 2015? ¿Quiénes son los principales agresores?
- ¿Cómo es la participación de las mujeres en los cargos públicos? ¿Crees que es suficiente?
- ¿Cuál es la brecha en los ingresos económicos entre hombres y mujeres?
- ¿Qué desventajas trae esta diferencia para las mujeres?



Recordemos que la duración de la actividad de aprendizaje dependerá de la complejidad de las acciones que realizarán los estudiantes para desarrollar la competencia.

Asimismo, para contextualizar el problema en el pasado, los estudiantes leerán fuentes sobre el Tahuantinsuyo, por ejemplo *Historia del Tahuantinsuyo*, de María Rostworowski, para identificar algunas características del Tahuantinsuyo referidas a su forma de ejercer el poder político, su sociedad y su organización económica. En esta obra, encontrarán información en donde se explica no solo el rol político de algunas mujeres como Mama Huaco, pareja de Manco Cápac, capitaneando valientemente un ejército en la conquista del Cusco, sino también el rol económico, cuando se menciona que las mujeres eran parte de la gran mayoría de mano de obra disponible en el Tahuantinsuyo para las actividades agrícolas. Esto revela cuestiones relevantes que considerar al analizar el trato hacia la mujer en los aspectos político y económico en el Tahuantinsuyo con relación al hombre.



Podemos orientar el establecimiento de una relación de dichos hechos con el problema social relevante actual, sin llegar a afirmar que eso constituye una permanencia, ya que aún no se contaría con fuentes suficientes para afirmar ello.

Además, los estudiantes pueden revisar *Historia de las mujeres en América Latina*, edición de la investigadora Sara Guardia, para analizar la importancia de la coya como figura política y, a la vez, ligada a lo sagrado, ya que era identificada con la luna, como divinidad.



Conexión con las TIC

Para acceder al libro *Historia de las mujeres en América Latina*, editado por Sara Guardia, puede ingresar al siguiente enlace:

<https://www.cemhal.org/publicaciones2.html>

Preguntas orientadoras

- ¿Podemos afirmar que las mujeres en el Tahuantinsuyo tenían un rol sumiso?, ¿por qué?
- ¿Qué roles desempeñaron y por qué fueron importantes?

Es pertinente que se haga una pausa en esta parte para que los estudiantes elaboren sus conclusiones y que valoren la importancia de las fuentes históricas consultadas.

Preguntas orientadoras

- ¿Qué tipos de fuentes consultaste? ¿Te ayudaron a sustentar tu postura? ¿Cómo?
- ¿Existen diferencias entre la información de las fuentes escritas y las fuentes iconográficas?
- ¿A qué conclusiones puedes llegar, sobre los roles de la mujer, luego de consultar las fuentes?



Recordemos que, cuando los estudiantes consulten las fuentes, deben evaluarlas para determinar su fiabilidad. Esto les permitirá, en este caso, reconocer que, por su origen, el autor es una autoridad en el tema.

Actividad 2: Explican cambios

Identificar cuál fue el cambio en el estatus de la mujer indígena tras la llegada de los españoles requiere que los estudiantes interpreten fuentes sobre un aspecto que marca la vida femenina en la época virreinal: el honor. Para ello, pueden leer un fragmento de “El honor español en las crónicas americanas de los siglos XVI y XVII”, de Mariano Fazio, en la obra *Construyendo historias: Aportes para la historia hispanoamericana a partir de las crónicas*, editado por Liliana Regalado e Hidefují Someda; y puede consultar el artículo “Las mujeres en la cultura del Perú virreinal: imagen colectiva y participación creadora” de Teodoro Hampe, disponible en el repositorio del Ministerio de Cultura.



Conexión con las TIC

Puede acceder a ambas obras en los enlaces.

- “El honor español en las crónicas americanas de los siglos XVI y XVII”, de Mariano Fazio:
<https://repositorio.pucp.edu.pe/items/7e4dfee0-f4df-4486-a0cf-2f9e7801e52e>
- “Las mujeres en la cultura del Perú virreinal: imagen colectiva y participación creadora”, de Teodoro Hampe:
<https://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/948>

Preguntas orientadoras

- ¿Qué quiere decir el autor cuando señala que el honor es una cuestión externa?
- ¿Cuáles eran las diferencias entre hombres y mujeres respecto al honor? ¿De qué modo se relaciona esto con la actualidad?



Notemos que estamos trabajando con fuentes diversas a fin de comparar e integrar información, pero recordemos que la competencia se desarrolla combinando las capacidades, por lo que también irán identificando elementos de cambio o permanencia, que son categorías del tiempo histórico.

En esa misma fuente, podemos analizar información sobre la vida de las mujeres tras la llegada de los conquistadores, para que los estudiantes reconozcan que no todas las mujeres indígenas eran consideradas de la misma manera. Por ejemplo, aquellas procedentes de la nobleza inca pudieron acceder a una educación formal. Asimismo, para comprender la situación de muchas mujeres como **“mancebas”**, se necesita conocer que en el Tahuantinsuyo existió la práctica de intercambio de mujeres para consolidar las alianzas políticas.



Glosario

Amancebarse

“Establecer una relación marital con alguien con quien no se ha contraído matrimonio” (Real Academia Española, s. f.-a, definición 1).

Preguntas orientadoras

- ¿Cuál fue el propósito del intercambio de mujeres indígenas a los conquistadores? ¿Qué ejemplo puedes dar al respecto? ¿Se generalizó esta práctica?
- ¿Cuál fue la condición de las mujeres indígenas en las casas de los conquistadores? Haz referencia a algunos casos.

Además, es importante que los estudiantes analicen la imagen que se tenía de la mujer indígena en los primeros años de la Conquista, cuando era vista como víctima de los “malos deseos” de los españoles, en tanto vinieron solo hombres; y la imagen que adquirió luego, como mujer manceba por su propia “culpa”. Para ello, puede consultar “Mancebas de españoles, madres de mestizos. Imágenes de la mujer indígena en el Perú colonial temprano”, de Bertha Ares. Igualmente, podemos presentar fuentes sobre la educación de la mujer indígena para explicar que también existió un trato diferenciado de acuerdo con su origen ligado a la realeza inca.

Preguntas orientadoras

- ¿Cómo fue cambiando la imagen que se tenía de la mujer indígena?
- ¿Qué diferencias había entre este trato y el trato recibido por las mujeres en la época prehispánica?



Recordemos evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y retroalimentar de manera oportuna para que mejoren en el logro de sus aprendizajes.



Actividad 3: Argumentamos una posición

Ante la siguiente situación: “Algunos historiadores afirman que con la llegada de los españoles el estatus de la mujer indígena cambió”, los estudiantes responderán esta pregunta: “¿Estás de acuerdo con esta afirmación?, ¿por qué?”.

Recordemos que en su respuesta los estudiantes deben asumir una posición fundamentada en las diversas fuentes analizadas. Para guiar su argumentación, pueden seguir los siguientes criterios:

Gráfico 19: Criterios para garantizar una respuesta fundamentada



Da respuesta a la pregunta planteada.



Plantea su posición sobre la pregunta y presenta información integrada basada en las fuentes históricas consultadas para sustentarla.



Utiliza la información de los autores de las fuentes consultadas.



Incluye sus propias ideas, producto del análisis de las fuentes consultadas. Además, emplea las convenciones temporales y conceptos históricos.



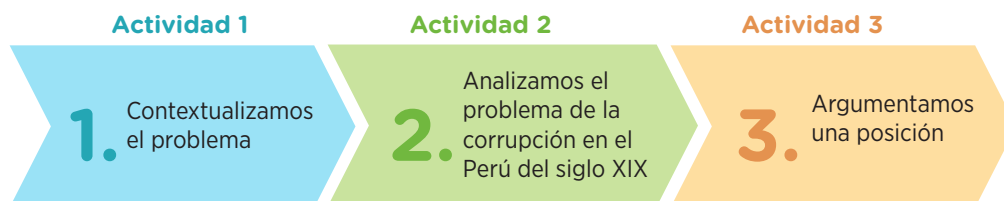
Recordemos que esta respuesta evidencia el nivel que han alcanzado los estudiantes en el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas”. Es fundamental que la sustenten en fuentes históricas pertinentes y confiables. Por ello, es importante contrastar esta evidencia con los criterios de evaluación.

En el ciclo VII

Los estudiantes de 4.º de Secundaria están preocupados por el problema de la corrupción actual, por lo que se han propuesto analizarlo desde el pasado, específicamente en el siglo XIX en el Perú. Para ello, se han planteado la siguiente pregunta: ¿De qué forma se manifestó principalmente la corrupción en el Perú del siglo XIX?



Para resolver este reto, los estudiantes contrastarán diversas fuentes y contrastarán las interpretaciones que ofrecen sus autores sobre hechos relacionados con la corrupción en el Perú del siglo XIX. Asimismo, en su interpretación, los estudiantes establecerán relaciones con hechos del presente, en los aspectos político, económico o social. Para este propósito, se propone la siguiente secuencia de actividades.



Actividad 1: Contextualizamos el problema

Para que los estudiantes conozcan el problema actual, pueden recurrir a fuentes de información como las presentadas en el capítulo 1 e indicarles que también consulten el índice de percepción de corrupción realizado por Transparencia Internacional. A partir de su lectura, los estudiantes observarán que en el 2023 el Perú aumentó su percepción como un país con altos niveles de corrupción.



Conexión con las TIC

Para profundizar la información, puede acceder al siguiente enlace de Transparencia Internacional:

<https://www.transparencia.org/en/cpi/2023/index/per>

Preguntas orientadoras

- ¿Qué consecuencias puede tener el problema de la corrupción para el país? ¿Es un problema reciente?
- ¿Por qué la corrupción tiene un costo económico?

Para conocer el contexto que vivió el Perú en el siglo XIX, y que fue el contexto en el que se desarrollaron los actos de corrupción, pueden revisar *Economía de la primera centuria independiente*. En este libro encontrarán información específica sobre los recursos en los que se basaba la economía del Perú en la transición del virreinato a la República. Además, puede consultar el libro *Historia de la corrupción en el Perú*, de Alfonso Quiroz, que nos muestra las características que presentaba Lima en el siglo XIX, en pleno auge del guano, sobre todo los lujos y gastos de la clase alta, así como la construcción de ferrocarriles.

Asimismo, para conocer cómo se entendía la corrupción en el siglo XIX, Quiroz menciona que, en el diccionario legal de Francisco García Calderón, publicado entre los años 1860 y 1864, existían ya las definiciones de *corrupto* y *corruptela*, así como otras definiciones relacionadas con la corrupción, como cohecho, concusión, prevaricato y soborno. De esta forma, los estudiantes pueden entender mejor el contexto en el que se desarrollaron los hechos bajo análisis.



Conexión con las TIC

Para acceder al libro *Economía en la primera centuria independiente*, puede ingresar aquí.

<https://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/libros/historia/4-economia-de-la-primera-centuria-independiente.pdf>

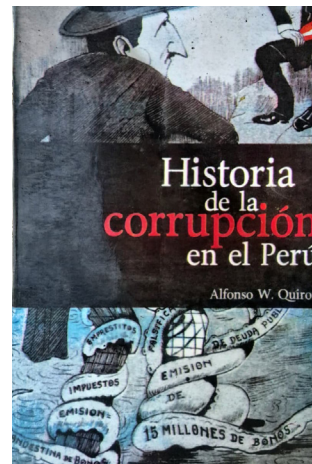
Preguntas orientadoras

- ¿Cuáles fueron los recursos que sustentaron la economía peruana en el virreinato e inicios de la República?
- Si el uso del guano fue una práctica en la agricultura incaica, ¿qué importancia tuvo en la economía virreinal?
- ¿Qué rol tuvo el guano en la economía a inicios del siglo XIX? ¿Por qué cambió esta situación?
- ¿Por qué es importante conocer la definición de corrupción en el siglo XIX?

Actividad 2: Analizamos el problema de la corrupción en el Perú del siglo XIX

Es importante que los estudiantes reconozcan el contexto en el que fueron producidas las fuentes, su intencionalidad y su contenido, para comprender su perspectiva. Por ejemplo, en el caso que abordamos, una fuente de referencia es *Historia de la corrupción en el Perú*, de Alfonso Quiroz. Este autor, a su vez, utilizó diversas fuentes, entre ellas el diario de Heinrich Witt, un empresario que vivió a mediados del siglo XIX en el Perú.

Un ejercicio interesante es la lectura del siguiente texto de Witt, citado por Quiroz.



“Desde la declaración de la independencia del Perú, la **venalidad**, la corrupción y los sobornos no habían sido algo del todo extraño en las oficinas de los ministros y sus dependientes, ni tampoco en los salones del presidente mismo, o en las viviendas de sus parientes cercanos. Se creía que bajo el gobierno de Echenique en tiempos de la Consolidación habían alcanzado su punto más alto, pero se engañaban enormemente quienes así lo pensaron; estos delitos nunca acecharon con mayor descaro desvergonzado que en el periodo actual” (Witt, 1871, como se citó en Quiroz, 2013, p. 191).

La lectura podría llevar a los estudiantes a pensar que Witt fue un personaje que denunció la corrupción de su tiempo; sin embargo, su percepción puede variar al leer las siguientes fuentes.

“Witt reconoció así, el valor moral e intelectual de figuras claves como Manuel Pardo y Francisco García Calderón, no obstante las fricciones que alguna vez tuvo con ellos. (...) También se sintió repelido por los designios del clan Echenique, de Nicolás de Piérola y de Henry Meiggs. Las observaciones de Witt y los ejemplos que ofrece de sobornos y venalidad administrativa coinciden estrechamente con los proporcionados por otros importantes críticos de la corrupción, entre los cuales se encuentran José Arnaldo Márquez y Manuel González Prada, así como con los casos que cita el historiador Watt Stewart para esta época” (Quiroz, 2013, p. 195).



Glosario

Venalidad

Corrupción,
inmoralidad,
deshonestidad.

“Quiroz demuestra el rol siniestro que ha jugado la corrupción en el Perú. Witt es un testigo preferido de Quiroz porque habla francamente de casos de corrupción. Por eso, su diario es un documento de gran valor para el estudio de la historia de la corrupción. Sin embargo, Witt no fue un testigo imparcial sino que fue parte del sistema. Su éxito comercial después de 1842 —año en que dejó la casa Gibbs— no hubiera sido posible si no hubiera sabido comprar favores. Esto no solo se refiere a gobernantes de la República sino también a funcionarios públicos de todo tipo” (Mücke, 2017, p. 180).

Preguntas orientadoras

- ¿Qué tipo de fuentes son? ¿Cuál de los textos presentados es una fuente histórica de su tiempo?
- ¿Qué visión nos ofrecen Quiroz y Mücke del testimonio de Witt?

Para continuar con el análisis de las fuentes, los estudiantes pueden leer sobre diversos aspectos que generaron corrupción a lo largo de los gobiernos comprendidos entre 1860 y 1883. Estos incluyen la consolidación de la deuda interna, la **manumisión** de los esclavos, el sistema de consignaciones del guano, los contratos para la construcción de obras públicas mediante procesos de licitación, entre otras. Por ejemplo, para analizar la consolidación de la deuda interna, además de las fuentes escritas, es importante que se proporcionen fuentes iconográficas como las caricaturas, una de ellas es la caricatura de Williez que presentamos a continuación.



Glosario

Manumisión

Proceso por el que se le daba libertad a los esclavos para convertirse en libertos.



Recuerde que en este tipo de actividades los estudiantes pueden explicar que recurrir a fuentes válidas contribuye a una interpretación confiable de esa fuente.

A black and white illustration depicting a scene of physical labor or punishment. A man, dressed in traditional Indian attire including a turban and a dhoti, is shown in a strenuous posture, pulling a large, thin ox by a rope. The ox is standing over a man lying on the ground, who appears to be dead or unconscious. The scene is set outdoors on a dirt path. The illustration is signed 'WILLIAMS' in the bottom right corner.

 Índice

“Ya en la primera mitad de 1870, Dreyfus cobraba comisiones de hasta 357.000 libras por administrar el pago de intereses devengados por bonos de ferrocarriles en el extranjero. Piérola fue atacado en la prensa por estas irregularidades. A pesar de sus protestas de rectitud y de la defensa que el respetado historiador Jorge Basadre hiciera de sus actos oficiales, el apego de Piérola por el poder y las ganancias personales contribuyó decisivamente a la desastrosa bancarrota financiera del Perú, que tardó muy poco en precipitarse” (Quiroz, 2013, p. 211).

“En todo caso, el primer contrato Dreyfus señala un hito decisivo, no solo en la historia económica, sino aun en la historia social y política del Perú. Revoluciones espectaculares y aun cruentas ocurrieron en este país que nada habían alterado. Ahora, sin combates y sin ceremonias, Piérola había hecho una revolución desde arriba simplemente cuando puso su firma en un papel. Al cortar los tentáculos que los consignatarios tenían sobre el Erario, revelaba una entereza y una osadía singulares porque se enfrentaba a intereses muy poderosos económicamente y con fuertes vinculaciones en las más altas esferas, como lo revelan la actitud de la Corte Suprema, de la Comisión Permanente y de gran parte de la prensa” (Basadre, 2013, pp. 29-30).

Preguntas orientadoras

- ¿Qué nos dicen Quiroz y Basadre?
- ¿Cuál es la discrepancia entre estos autores respecto al Contrato Dreyfus?
- ¿Por qué existe discrepancia en las fuentes si ambas tratan de un mismo personaje?



Es importante también que los estudiantes identifiquen el origen de la fuente y el contexto en el que fue producida. Esto contribuye a que evalúen su pertinencia.

Actividad 3: Argumentamos una posición

Como actividad final, los estudiantes consolidarán el argumento que han ido construyendo para responder al problema histórico. Con ese fin, pueden elaborar un ensayo donde sustenten cómo se evidenció principalmente la corrupción en el Perú a mediados del siglo XIX. A continuación, ofrecemos algunas sugerencias al respecto.

En primer lugar, se recomienda elaborar un organizador gráfico para que los estudiantes ubiquen todas las formas en que se manifestó la corrupción en el Perú a mediados del siglo XIX. En el ejemplo se han incluido algunas; los estudiantes, guiados por su docente, pueden identificar que la corrupción se evidenció en las consignaciones del guano y también en la construcción de obras públicas, las medidas socioeconómicas, las acciones de los gobernantes, entre otras. Luego pueden agruparlas por dimensiones o aspectos. Por ejemplo: los dueños de negocios locales y extranjeros debían “influir en el ánimo” de los políticos para obtener favores y monopolios oficiales. Witt ofrece ejemplos de sobornos y de corrupción administrativa. A partir de esta organización, los estudiantes pueden construir su argumento del ensayo. Para ello, pueden guiarse de la siguiente estructura.

Introducción

- Inicia presentando algunos aspectos del problema social relevante de la actualidad.
- A partir del problema social relevante, se plantea el contexto histórico desde el que se está abordando el problema histórico.
- Se presenta el problema histórico y la hipótesis sobre la cual se desarrollará el argumento. La hipótesis puede cambiar conforme se van revisando las fuentes que sustentarán las ideas del estudiante.

Desarrollo del argumento

- Plantea su posición sobre el problema histórico y la sustenta basado en fuentes históricas confiables, las cuales las contrasta en distintas partes del argumento.
- En el desarrollo de los argumentos se incluyen las citas de los autores de las fuentes consultadas.
- En su argumento, incluye sus propias ideas, producto del análisis de las fuentes consultadas. Además de emplear las convenciones y categorías temporales, también explicará los hechos a partir de los comportamientos de los protagonistas.
- En el desarrollo del argumento, usa y construye conceptos de primer y segundo orden en relación con el problema histórico.

Conclusiones

- Se presentan las conclusiones que reflejan la respuesta a la pregunta planteada.
- Se incluye la reflexión que realizan los estudiantes sobre la relación entre el problema del pasado con el problema social relevante actual; en el caso 2, la corrupción.

3.2.2. Analizamos una práctica pedagógica



A continuación, analizaremos la práctica del docente Marco, quien ha planificado una experiencia de aprendizaje en la que los estudiantes de 5.º de Secundaria abordarán el problema del precario sistema de salud. Para ello, les ha propuesto analizar las epidemias y pandemias en el Perú durante el siglo XX y les ha planteado una secuencia de actividades.

Actividad 1: Comprendemos el problema

- El docente Marco indica a los estudiantes que el propósito es que elaboren una explicación sobre cuáles fueron las principales pandemias y epidemias que vivió el Perú en el siglo XX y cuáles fueron sus causas y consecuencias. Luego, les hace las siguientes preguntas: “¿Qué es una epidemia? ¿Qué la diferencia de una pandemia? ¿Por qué ocurren? ¿Qué acciones realizaron los gobiernos para combatirlas?”.
- Anota las respuestas de los estudiantes en la pizarra y les indica que durante las actividades irán verificando sus respuestas con ayuda de las fuentes consultadas.
- Con las respuestas de los estudiantes, el docente diseña una lista de subtemas a investigar en las fuentes.

Actividad 2: Analizamos las epidemias y pandemias del Perú en el siglo XX

- Para analizar el problema, el docente indica a los estudiantes que analizarán algunos fragmentos de las siguientes fuentes:

Fuente 1: “El rastro de la salud en el Perú”, de Marcos Cueto, Jorge Lossio y Carol Pasco, p. 266, sobre las condiciones sociales.

<https://repositorio.iep.org.pe/server/api/core/bitstreams/84b982cf-0f35-416f-bbee-e73e5c34a46c/content>

Fuente 2: “Algunos aspectos generales del problema urbano de Lima”, un artículo de la revista El arquitecto peruano, volumen 77. Leerán información sobre las características de la vivienda y salubridad.

<https://repositorio.cap.org.pe/documento/el-arquitecto-peruano-n-77/>

Fuente 3: “El regreso de las epidemias”, pp. 102 y 103, de Marcos Cueto, sobre las enfermedades y su propagación.

Fuente 4: “Pandemias y salud pública: historias de cuarentenas y vacunaciones”, pp. 85, 87 y 88, de Jorge Lossio, sobre las acciones realizadas por los gobiernos en materia de salud pública.

<https://bicentenario.gob.pe/biblioteca/detalle-libro/pandemias-y-salud-publica-historia-de-cuarentenas-y-vacunaciones%20>

Fuente 5: “Lima en peligro: de los microbios a los relaves mineros”, p. 124, de Julio Núñez, sobre la búsqueda de un lugar para construir un sanatorio.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6979197>

- El docente les plantea las siguientes preguntas: “¿La información que brindan las fuentes es confiable?, ¿por qué? ¿En qué condiciones vivían las personas que murieron debido a una enfermedad infectocontagiosa? ¿Qué factores han propiciado el surgimiento de epidemias y pandemias en el Perú? Utiliza las fuentes para sustentar esta respuesta”.
- Los estudiantes elaboran una línea de tiempo de las epidemias y pandemias en el Perú en el siglo XX y anotan las principales ideas sobre cada una.

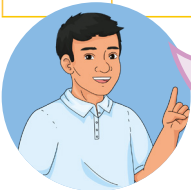
Actividad 3: Explicamos las principales epidemias y pandemias en el Perú

- Los estudiantes elaboran un texto sobre las epidemias y pandemias en el Perú en el que se incluya lo siguiente:
 - La explicación de las causas de las epidemias y pandemias, y las acciones que ha realizado el Estado para enfrentarlas.
 - Una reflexión en torno a la siguiente pregunta: en la actualidad ¿se presentan los problemas descritos en las fuentes? ¿Qué ha cambiado? ¿En qué lugares se hacen más evidentes esos cambios?



Analicemos la práctica docente del profesor Marco. Para ello, determinaremos sus fortalezas y aspectos por mejorar; además, ofreceremos algunas recomendaciones.

FORTALEZAS		ASPECTOS POR MEJORAR	RECOMENDACIONES
ACTIVIDAD 1	Aplica el enfoque del área, porque parte de un problema social relevante actual: la precariedad en el sistema de salud. Plantea preguntas y les indica que sus respuestas las verificarán con ayuda de las fuentes. Esto nos indica que el docente ya esboza rasgos de la verificación de hipótesis por parte de los estudiantes.	Aunque se parte del problema actual, el propósito es explicar las pandemias en general y sus causas. Sin embargo, no se ha definido un problema histórico, por ejemplo: ¿cómo el Estado peruano enfrentó los problemas de salud en el siglo XX? Por la misma razón, el docente plantea una serie de subtemas, pero sin indicar que son las fuentes las que permitirán dar respuesta al problema histórico.	- Plantear un problema histórico que conlleve una toma de posición y diversas respuestas. - Indicar a los estudiantes que recuerden que las fuentes históricas servirán para elaborar su sustento para responder a la pregunta del problema histórico.
ACTIVIDAD 2	Se presentan fuentes históricas pertinentes para analizar cómo se han desarrollado las pandemias y epidemias en el Perú, durante el siglo XX; y solicita a los estudiantes que las utilicen para sustentar la respuesta a las preguntas que planteó. Además, indaga sobre la confiabilidad de las fuentes.	Se ha solicitado elaborar una línea de tiempo (cronología), pero falta hacer preguntas que permitan la aplicación de categorías del tiempo histórico, y preguntas sobre las acciones de los gobiernos de la época. Si bien en la tercera actividad hay una vinculación del pasado con el presente, falta explicarse los cambios o permanencias en materia de salud entre los diversos gobiernos del siglo XX en los que ocurrió una epidemia o pandemia.	Plantear preguntas para el análisis de fuentes que, al ser respondidas, evidencien la combinación de las capacidades de la competencia “Construye interpretaciones históricas”.
ACTIVIDAD 3	Se formula una pregunta que permite que los estudiantes reflexionen sobre alguna relación entre la situación de salud del Perú del siglo XX con la situación actual.	La producción que se solicita implica una narración de hechos, ya que desde el inicio no se ha planteado un problema histórico. Además, recién aquí se hace la indicación de reflexionar sobre la relación entre el pasado y el presente.	El texto debe presentar un argumento que sustente una posición frente al problema histórico basándose en fuentes y evidenciando la combinación de las capacidades de la competencia.



Recordemos que también podemos analizar nuestra propia práctica pedagógica.

3.3. Recomendaciones para la integración de las competencias en el área de Ciencias Sociales

Tomando en consideración el contexto, las características y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, podemos integrar las tres competencias en el área de Ciencias Sociales: “Construye interpretaciones históricas”, “Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente” y “Gestiona responsablemente los recursos económicos”. A continuación, algunas recomendaciones para lograrlo.

1. Identificar los problemas sociales relevantes de la actualidad

Para desarrollar competencias, es necesario aprender a ver la realidad en su complejidad. En esta realidad, como docentes encontraremos diversos problemas sociales relevantes que son necesarios abordar con los estudiantes. Precisamente, el enfoque en el que se sustenta el área de Ciencias Sociales tiene como propósito que los estudiantes comprendan la realidad en la que viven, para que actúen sobre ella. Por eso, es nuestra responsabilidad como docentes seleccionar de manera oportuna y adecuada ejemplos de problemas sociales que reflejen dicha realidad. Algunos pueden ser la inseguridad ciudadana, la corrupción, el problema del caos en el transporte urbano, el desafío de iniciar un negocio, las inundaciones, la deforestación de la Amazonía, entre otros.



Ministerio del Interior (2023).
Foto <https://acortar.link/U7pFTT>



Andina difusión (2018). Foto
<https://acortar.link/V4maPy>

La delincuencia es un problema nacional.

Las fuertes lluvias provocan inundaciones.

2. Identificar las competencias que se van a desarrollar de acuerdo con el problema planteado

Luego de priorizar un problema social relevante, debemos preguntarnos qué competencias pueden desarrollar los estudiantes al abordarlo, es decir, cuáles serán los propósitos de aprendizaje en el proceso de planificación. Recordemos que la integración de las competencias debe ser natural y no forzada y que no necesariamente se integrarán las tres competencias. Por ejemplo, si nos proponemos tratar el problema de la corrupción, es posible que se aborde desde la competencia “Construye interpretaciones históricas” y “Gestiona responsablemente los recursos económicos”.



Sin embargo, existen otros casos, como el problema del caos en el transporte público, cuyo abordaje requiere la movilización e integración de las tres competencias.

3. Diseñar la situación significativa de la que se va a partir

Los problemas de la realidad no son en sí mismos situaciones significativas, pero sí son el insumo para elaborarlas. Las situaciones significativas tienen que ser diseñadas con intención pedagógica, con el fin de desarrollar competencias en los estudiantes. Por ejemplo, como se observa en la imagen, el problema del caos en el transporte público es un insumo para diseñar una situación que puede ser abordada desde las competencias en el área de Ciencias Sociales.



Andina difusión (2018). Foto
<https://acortar.link/IR17CE>

El crecimiento desordenado de la ciudad ocasiona caos en el transporte.

A partir del problema social relevante “Caos en el transporte público”, podemos proponer la siguiente situación:

Actualmente, el Perú enfrenta una crisis en el transporte público. En abril de este año, el portal TomTom Traffic señaló que Lima ocupa el quinto lugar como la ciudad con peor tráfico en América Latina. Si a esto le sumamos la informalidad en el transporte urbano y que el transporte público ha pasado por diversos cambios a lo largo del tiempo, nos preguntamos: ¿de qué manera las decisiones de los gobiernos del siglo XX han afectado el transporte público en el Perú? ¿Qué acciones podemos proponer frente al desordenado sistema de transporte? ¿Cuál es el impacto del transporte informal en la economía del país y qué se puede hacer frente a ello?

Tengamos presente que la situación significativa plantea un reto para movilizar las competencias por integrar.



4. Plantear los criterios para evaluar las evidencias del desarrollo de competencias

Desde la planificación se deben definir cuáles serán los criterios para evaluar el desarrollo de las competencias. Asimismo, planificaremos las evidencias con las que observaremos si los estudiantes han logrado los propósitos de aprendizaje. Aquí es importante que tomemos la decisión de qué evidencia vamos a plantear. Puede ser una para cada competencia o podemos solicitar una evidencia en la que observemos el desarrollo de las competencias integradas.

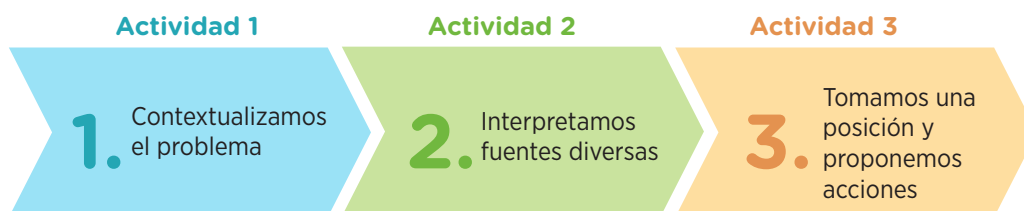


Aunque solicitemos una sola evidencia, se evaluará cada competencia, en su complejidad, con sus propios criterios.

5. Planificar una secuencia de actividades

Para lograr el o los propósitos de aprendizaje, como parte de la planificación, se establecerá una secuencia de actividades que permita a los estudiantes abordar el problema en su complejidad y desarrollar las competencias de manera integrada. Esta debe ser una secuencia lógica en donde fluyan el trabajo con fuentes y las actividades que realizarán los estudiantes.

En dichas actividades se debe proporcionar fuentes diversas que contribuyan a la construcción y uso de conceptos. En algunos casos pueden utilizarse las mismas fuentes, pero en otros se requiere fuentes específicas, como en el caso de la construcción de interpretaciones históricas. Veamos algunos ejemplos de esta integración.



Actividad 1: Contextualizamos el problema

Se puede iniciar conociendo el espacio geográfico donde ocurre el problema y cómo está organizado ese espacio para identificar la interrelación entre los elementos naturales y sociales. Por ejemplo, los estudiantes identificarán la dinámica que ocurre cuando un espacio crece de manera desordenada.

Esta dinámica implica reconocer cómo los actores sociales intervienen en el problema, es decir, cuál es el rol de las familias, las empresas y el Estado (agentes económicos) en el problema analizado. Además, para comprender que este es un problema que viene desde el pasado, se necesita conocer el contexto histórico en el que ocurrieron los hechos.



Es importante que antes de iniciar las actividades compartamos con los estudiantes los criterios y el instrumento de evaluación. Esto permitirá que ellos monitoreen su proceso de aprendizaje.

Nuestro ejemplo corresponde al 5.º grado de Secundaria, por lo que es importante que los estudiantes conozcan la situación política del Perú en el siglo XX (entre democracias y dictaduras). Esta información les permitirá analizar si las medidas aplicadas contribuyeron o no a mejorar el sistema de transporte. Asimismo, es pertinente que conozcan las características de las principales ciudades peruanas en el siglo XX, las formas predominantes de transporte existentes en aquella época y otros aspectos relacionados con la sociedad y la economía.



Dominio público

Tranvía eléctrico de la primera década del siglo XX, en el Jirón de la Unión, Lima .

Actividad 2: Interpretamos fuentes diversas

Para analizar el problema, se proporcionarán fuentes de acuerdo con las competencias que van a desarrollar los estudiantes de manera integrada. El análisis histórico requiere el uso de fuentes históricas como documentos de archivos locales, regionales o nacionales, caricaturas, leyes, libros de historiadores, diarios, entre otros. Por su parte, para el caso del análisis de la problemática territorial y económica, las fuentes de información pueden ser las mismas u otras pertinentes que contribuyan al desarrollo de cada competencia que se integra.

LEY DE LA EMPRESA NACIONAL DE TRANSPORTE URBANO DEL PERÚ S.A. ENATRU PERÚ S.A.

DECRETO LEGISLATIVO Nº 191

El Presidente de la República:

Por cuanto:

El Congreso de la República, de conformidad con lo previsto en el Artículo 189º de la Constitución Política, por Ley Nº 23230, promulgada el 15 de Diciembre de 1995, ha delegado en el Poder Ejecutivo la facultad de derogar o modificar la legislación expedita a partir del 3 de Octubre de 1995, entre otras materias, sobre la reorganización, competencia y funcionamiento de los ministerios y empresas públicas;

Con el voto aprobatorio del Consejo de Ministros;

Ha dado el Decreto Legislativo siguiente:

LEY DE LA EMPRESA NACIONAL DE TRANSPORTE URBANO DEL PERÚ S.A.

DISPOSICIÓN PRELIMINAR

Transformase la empresa pública EMPRESA NACIONAL DE TRANSPORTE URBANO DEL PERÚ y su subsidiaria ENATRU PERÚ Lima-Calle, establecida por el Decreto Ley Nº 21513, en una empresa de propiedad exclusiva del Estado sujeta al régimen legal de las personas jurídicas de derecho privado y organizada como una sociedad mercantil.

TÍTULO I

DE LA DENOMINACIÓN, OBJETO, DURACIÓN Y DOMICILIO

Artículo 1º.- La razón social de la empresa transformada es “Empresa Nacional de Transporte Urbano del Perú” Sociedad Anónima o también ENATRU PERÚ S.A. Se rige por lo dispuesto en la presente Ley, en la Ley de Sociedades Mercantiles y en su Estatuto.

Solo está sujeta a la fiscalización de la Contraloría General de la República y del Ministerio de Transportes y Comunicaciones.

Artículo 2º.- El objeto social de ENATRU PERÚ S.A., es la prestación del servicio público de transporte colectivo de pasajeros en áreas urbanas, así como la construcción de las obras y adquisición, instalación y operación de los bienes y equipos necesarios.

En el desarrollo de su objeto social, ENATRU PERÚ S.A. actúa con autonomía económica, financiera, técnica y administrativa y con arreglo a la política, objetivos y metas que aprueba el Ministerio de Transportes y Comunicaciones.

Artículo 3º.- ENATRU PERÚ S.A., puede participar en la fundación de sociedades mercantiles, o en el accionariado de cualquier otra constituida cuyo objeto social sea complementario o conexas de los indicados en el artículo anterior, o que realice actividades vinculadas a las de ENATRU PERÚ S.A.

También puede establecer, en cualquier lugar del país o del extranjero, las empresas afiliadas, sucursales, agencias u oficinas que sean necesarias para el cumplimiento de su objeto social.

Artículo 4º.- ENATRU PERÚ S.A. tiene duración indefinida y su domicilio en la ciudad de Lima.

Su disolución se ordena por ley, la cual fija el procedimiento para la liquidación.

TÍTULO II

DEL CAPITAL

Artículo 5º.- El capital social de ENATRU PERÚ S.A., es de S/ 1,000'000,000.00, representado por 1'000,000 de acciones, de un valor nominal de S/ 1,000.00 cada una, íntegra y exclusivamente sujeta por el Estado. Los títulos representativos del capital pagado se emiten a nombre del Estado, y se entregan en custodia a la Corporación Financiera de Desarrollo.

Las acciones representativas del capital son intransferibles, inembargables y, además, no pueden ser objeto de prenda ni usufructo. Las mismas limitaciones tienen las acciones de que ENATRU PERÚ S.A. sea titular en sus empresas filiales y subsidiarias u otras en que tenga participación accionaria.



Conexión con las TIC

Puede consultar la Ley de la Empresa Nacional de Transporte Urbano del Perú S.A. en el siguiente enlace:

<https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/DecretosLegislativos/00101.pdf>

Esta ley transformó la Empresa Nacional de Transporte Urbano en una empresa de propiedad exclusiva del Estado sujeta al régimen legal de las personas jurídicas de derecho privado.



En el ejemplo que estamos presentando, esta actividad requiere que los estudiantes interpreten fuentes históricas sobre las diversas medidas adoptadas por los gobiernos del siglo XX en materia de transporte público. Asimismo, analizarán el impacto que tuvieron estas medidas en su tiempo y en posteriores. Además, utilizarán conceptos políticos, sociales y económicos para su explicación, donde considerarán cómo fue cambiando el sistema de transporte público y también aquellas características que han permanecido en el sistema de transporte.

Para el caso de las competencias “Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente” y “Gestiona responsablemente los recursos económicos”, se requiere mediar para que los estudiantes analicen las causas y consecuencias del problema, considerando sus múltiples dimensiones.

En el ejemplo, es necesario guiar a los estudiantes para que identifiquen cómo intervienen los actores sociales en el problema, ya sea como parte de las causas, en cómo afecta a estos actores las consecuencias del problema y qué rol cumplen en las posibles soluciones.

Esto implica que los estudiantes analicen la información para tomar una posición frente al transporte público informal, considerando su impacto en la economía y el ambiente. Con esa base, posteriormente, plantearán propuestas informadas y viables.



Recordemos monitorear el aprendizaje de los estudiantes y ofrecerles la retroalimentación que requieren para continuar avanzando hacia el logro esperado.

Actividad 3: Tomamos posición y proponemos acciones

En esta última actividad, los estudiantes consolidan el argumento que han ido construyendo con base en las fuentes históricas para responder a la pregunta “¿De qué manera las decisiones de los gobiernos del siglo XX han afectado el transporte público en el Perú?”. En este argumento sustentan su posición tomando en cuenta las fuentes consultadas o las producidas por ellos, como entrevistas, y considerando el comportamiento de los protagonistas para entender las razones de sus actos y el impacto que han ocasionado.

Igualmente, se presentará la propuesta de acciones para enfrentar la crisis de transporte público, incluyendo una explicación de las decisiones que los agentes económicos pueden tomar frente al problema. Además, el argumento previamente elaborado por los estudiantes servirá como sustento para alguna de las propuestas que planteen en esta actividad.

Para diseñar una propuesta de acciones, se deben considerar aspectos como el desarrollo sostenible, el parque automotor, la normativa vigente, el rol de las autoridades, las familias, las empresas de transporte, los riesgos de la informalidad en el transporte, el impacto en la economía, entre otros.

6. Hacer uso de fuentes y conceptos en la integración de las competencias

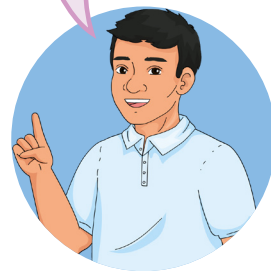
Como hemos visto, durante las actividades de aprendizaje los estudiantes utilizarán diversas fuentes y conceptos para ir construyendo su argumento y definir su propuesta de acciones ante el problema abordado. En algunos casos las fuentes pueden ser las mismas, pero en otros deben ser fuentes específicas, orientadas a desarrollar la competencia. Veamos este proceso para el caso de la integración de las competencias vinculadas al área de Ciencias Sociales.

“Construye interpretaciones históricas”

Se necesita trabajar con **fuentes históricas** sobre la demografía del Perú en el siglo XX para comprender cuál fue la dinámica de la población y su relación con la evolución que ha experimentado el transporte público en el siglo XX. Asimismo, se requiere de fuentes sobre las medidas o acciones aplicadas por los gobiernos respecto a la organización de las ciudades y el transporte público.

Esto permitirá que los estudiantes afiancen algunos **conceptos** como la **multidimensionalidad**: política (democracia, dictadura), económica (desempleo, informalidad económica, entre otros), social (hacinamiento, migración, entre otros); **cadenas sucesivas causales** (el aumento de la población, desorden en la ciudad, acciones de los gobiernos, cambios en el sistema de transporte); **cambios y permanencias**, entre otros.

Los conceptos que los estudiantes afianzarán desde la competencia histórica les ayudarán a tener mayores argumentos para plantear sus propuestas en las otras dos competencias en el área.



“Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente” y “Gestiona responsablemente los recursos económicos”

Se necesita trabajar con **fuentes de información geográfica y económica** sobre la organización del espacio donde ocurre el problema para comprender cómo se interrelacionan los elementos naturales y sociales, así como sobre las causas y consecuencias del problema. Por ejemplo, el Sistema Nacional de Información Ambiental (Sinia) es una fuente para identificar la calidad ambiental en Lima y Callao; la Asociación Automotriz del Perú (AAP), ofrece datos sobre la congestión vehicular y la calidad de aire en el Perú; y las entidades relacionadas con la economía, que ofrece información para analizar las causas del transporte público informal y el impacto de este en la economía, a diversas escalas.

Esto permitirá que los estudiantes afiancen algunos **conceptos** como **organización espacial**, **multicausalidad**: político-administrativa (falta de planificación urbana), económica (actividades informales), social (necesidad de transporte rápido), entre otras; **multiescalaridad** (cómo afecta el problema en la localidad y país); **bienes y servicios**, **economía informal**, etcétera.

Recordemos que, al evaluar a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, registraremos logros, dificultades y recomendaciones. Cuando evaluemos al término del periodo tendrá una conclusión descriptiva que se traducirá en el nivel de logro.



Como hemos visto a lo largo de este documento, la mediación docente para que los estudiantes desarrollen las competencias en el área de Ciencias Sociales constituye un desafío muy importante. Este reto implica, por una parte, comprender a fondo la naturaleza y las demandas específicas de las competencias, y exige, por otra, la capacidad para abordar problemas históricos, ambientales, territoriales y económicos en toda su complejidad y profundidad.

Referencias bibliográficas

- Alba Fernández, N., García Pérez, F. y Santisteban Fernández, A. (Eds.). (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Experiencias de enseñanza de la participación ciudadana*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467#volumen82570>
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica.
- Basadre, J. (2013). *Historia de la República del Perú [1822-1933]* (tomo 7). El Comercio.
- Canals, R. y Pagès, J. (2011). El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, (198), 35-40.
- Carretero, M. (2024). *Históricamente*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Cartes, D. y Chávez, C. (mayo-agosto 2024). Problematicación histórica y multitemporalidad para la Enseñanza de la Historia. *Historia Regional*, 37(52), 1-16. <http://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/index>
- Contraloría General de la República. (2024a). *Incidencia de la corrupción e inconducta funcional, 2022. Documento de investigación* [Documento PDF]. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/5842046/5181739-incidencia-de-la-corrupcion-e-inconducta-funcional-2022.pdf?v=1707487170>
- Contraloría General de la República. (2024b). *Incidencia de la corrupción e inconducta funcional, 2023. Documento de investigación* [Documento PDF]. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/6605246/5741555-incidencia-de-la-corrupcion-e-inconducta-funcional-2023.pdf?v=1720622711>
- Fernández, A. (2013). *Historia del mundo contemporáneo*. Vicens Vives.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2024). *Estadísticas de la criminalidad, la seguridad ciudadana y violencia: Una visión desde los registros administrativos. Informe técnico N° 01 Marzo-2024* [Documento PDF]. <https://m.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/informe-de-seguridad-oct-dic2023.pdf>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.

- López, R. (2007). La enseñanza de la historia y el pacto de ciudadanía: interrogantes y problemas. En M. Arbaiza y P. Pérez-Fuentes (Ed.), *Historia e identidades nacionales: hacia un pacto entre la ciudadanía vasca* (pp. 166-187) [Documento PDF]. Servicios Redaccionales Bilbaínos. https://www.educacionsocialyciudadana.com/archivos_noticias/13522760390a1.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). *¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? Rutas del aprendizaje. Versión 2015. Ciclo VII. Área Curricular Historia, Geografía y Economía 3.º 4.º y 5.º grados de Educación Secundaria*.
- Ministerio de Educación. (2016a). *Programa Curricular de Educación Secundaria* (pp. 1-259). <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016b). *Currículo Nacional de Educación Básica* [Documento PDF]. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021). Cuaderno de Fichas Fuentes históricas 2.
- Ministerio de Educación. (2022). *Orientaciones para el desarrollo y la evaluación de las competencias. Área de Ciencias Sociales* [Documento PDF]. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8796/Orientaciones%20para%20el%20desarrollo%20y%20la%20evaluaci%20n%20de%20las%20competencias.%20c3%81rea%20de%20Ciencias%20Sociales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio del Interior (Mininter). (2024). *Opinión ciudadana: Indicadores de seguridad ciudadana - ENAHO/ENAPRES: Diciembre 2023 - Mayo 2024* [Documento PDF]. Dirección General de Información para la Seguridad - Viceministerio de Seguridad Pública. <https://observatorio.mininter.gob.pe/sites/default/files/proyecto/archivos/Server%20Reporte%20Opinion%20Ciudadana-Semestre%20movil-dic2023-may2024.pdf.pdf>
- Mücke, U. (2017). El diario de Heinrich Witt y la historia del Perú en el siglo XIX. *Histórica*, 41(1), 171-186. <https://doi.org/10.18800/historica.201701.006>
- Ocampo, L. F. y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: Enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 60-75. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/9328/1/2531-0968_2019_4_60.pdf

Océano. (2013). *Historia Universal* (vol. 2).

Ossio, J. (2021). *El Tahuantinsuyo de los incas. Historia e instituciones del último Estado prehispánico andino* [Documento PDF]. Ernest & Young Consultores S. Civil de R. L. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2216976/ey-el-tahuantinsuyo-de-los-incas.pdf.pdf>

Pagès, J. (2007). *La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado*. En R. M. Ávila, R. López, E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp.205-215). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2568660>

Pozo, J. I. y Carretero, M. (1984). ¿Enseñar historia o contar “historias”? Otro falso dilema. *Cuadernos de Pedagogía*, (111). https://iesbolivar-cba.infod.edu.ar/sitio/upload/Carretero_y_Pozo_Ensenar_historia_o_contar.pdf

Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la historia. En J. Prats, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora* (pp. 13-34). Junta de Extremadura.

Quiroz, A. (2013). *Historia de la corrupción en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.

Rueda, N. (2013). La naturaleza económica del gasto público. *eXtoikos*, (9), 33-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4690795>

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

Santillana, J. (2020). Economía prehispánica en el área andina (período intermedio temprano, horizonte medio y período intermedio tardío). En C. Contreras (Ed.), *Compendio de historia económica del Perú. Tomo 1: Economía prehispánica* (pp. 231-314). BCRP-IEP. <https://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/libros/historia/economia/1-economia-prehispanica.pdf>

Seixas, P. y Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Nelson. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17630>

- Trepat, C. (2013). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Graó.
- Valle, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación*, 20(38), 81-106. <https://doi.org/10.18800/educacion.201101.005>
- Valle, A. (2018). Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo pensamiento histórico. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 245-263. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/15711
- Valle, A. (2019). ¿Aprender historia, aprender a pensar nuestra sociedad? *Revista Enseñanza de la Historia*, (20), 9-20. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/137428/Ensen%CC%83anza%20de%20la%20historia%2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



PERÚ

Ministerio
de Educación