Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Educación
Unidad de Posgrado

Conocimiento disciplinar y didáctico del docente que enseña Historia. Hegemonía didáctica en la práctica docente

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctor en Educación

AUTOR

Miguel AMACHI AMEZQUITA

ASESOR

Dr. Abelardo Rodolfo CAMPANA CONCHA

Lima, Perú

2026



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Amachi, M. (2026). *Conocimiento disciplinar y didáctico del docente que enseña Historia. Hegemonía didáctica en la práctica docente*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Miguel Amachi Amezquita
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	24970610
URL de ORCID	**https://orcid.org/0000-0002-3432-2871**
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Abelardo Rodolfo Campana Concha
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	10372562
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-1098-9508
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Julia Teves Quispe
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	23865799
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Jimmy Díaz Manrique
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	25713875
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Marco Antonio Tejada Mendoza
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08331831
Miembro del jurado 3	
Nombres y apellidos	César Daniel Escuza Mesías
Tipo de documento	DNI

Número de documento de identidad	40818404
Datos de investigación	

Línea de investigación	E.3.1.3. Didáctica de Desempeño Docente
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento. .
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Cusco Provincia: Cusco Distrito: Cusco Latitud: -13.5170887 Longitud: -71.9785356
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2020-2024
URL de disciplinas OCDE	Educación general Nota: Comprende capacitación, pedagogía https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Educación
UNIDAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN N° 096-DUPG-FE-2026

En la ciudad de Lima, a los 25 días del mes de septiembre de 2026, siendo las 15:00 horas, en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada**: CONOCIMIENTO DISCIPLINAR Y DIDÁCTICO DEL DOCENTE QUE ENSEÑA HISTORIA. HEGEMONÍA DIDÁCTICA EN LA PRÁCTICA DOCENTE,** presentado por el Mag. **Miguel Amachi Amezquita,** para optar el **Grado Académico de Doctor en Educación**

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado excelente, con la calificación de **veinte (20)**

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del **Grado Académico de Doctor en Educación** al Mag. **Miguel Amachi Amezquita.**

En señal de conformidad, siendo las 15:49 horas, se suscribe la presente acta, dándose por concluido el acto.

Dra. Julia Teves Quispe
Presidenta

Dr. Abelardo Rodolfo Campana Concha
Asesor

Dr. Jimmy Díaz Manrique
Jurado Informante

Dr. Marco Antonio Tejada Mendoza
Jurado Informante

Dr. César Daniel Escuza Mesías
Jurado Examinador

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América

Anexo 1
CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Abelardo Rodolfo Campana Concha en mi condición de asesor acreditado con el Dictamen Virtual Nº 1040-DUPG-FE-2022-TR de fecha 14 de abril del 2026, de la tesis, cuyo título es: **CONOCIMIENTO DISCIPLINAR Y DIDÁCTICO DEL DOCENTE QUE ENSEÑA HISTORIA. HEGEMONÍA DIDÁCTICA EN LA PRÁCTICA DOCENTE**, presentado por el magíster don **MIGUEL AMACHI AMEZQUITA,** para optar el Grado Académico de Doctor en Educación con mención en Gestión de la Educación, **CERTIFICO** que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el **11 %** de similitud, nivel **PERMITIDO** para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional.**

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del Grado Académico de Doctor en Educación.

Lima, 07 de setiembre del 2026



Firma del Asesor: _____

Nombres y Apellidos del asesor: Abelardo Rodolfo Campana Concha

DNI: 10372562

* Según corresponda: bachiller, magíster, doctor; título profesional o título de segunda especialidad

La vigencia del presente certificado corresponde a un período de noventa (90) días desde la fecha de su emisión; siempre que no haya observaciones en el texto durante el proceso de revisión por el jurado informante o surja alguna contingencia.

Dedicatoria

A mi madre que desde la eternidad sigue siendo mi estímulo

A mis hijos Miguel Benjamín y Liz Solange

Agradecimiento

Al Dr. Kenneth Delgado (QEPD) y al Dr. Abelardo Campana por su paciencia y sabiduría en la conclusión del trabajo.

Índice

Pág.

Dedicatoria 2
Agradecimiento 3
Índice 4
Resumen 7
Abstract 8
Resumo 9
Introducción 10

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE ESTUDIO

1.1 Situación Problemática 12
1.2 Formulación del Problema 15
1.2.1 Problema General 15
1.2.2 Problemas Específicos 15
1.3 Justificación 16
1.4 Objetivos 18
1.4 1 Objetivo General 18
1.4.2 Objetivos Específicos 19

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Marco epistemológico de la investigación 20
2.2 Antecedentes de la investigación 23
2.3.1 Concepciones historiográficas predominantes del siglo XX 34
2.3.1.1 Concepción historiográfica de los Annales 34

2.3.1.2 Concepción historiográfica Estructuralista 37
2.3.1.3 Concepción positivista 40
2.3.1.4 Concepcion historiográfica Marxista 42
2.3.2 Historiografía peruana 45
2.3.2.1 La etnohistoria 48
2.5 Los modelos pedagógicos 67
2.6 Las estrategias didácticas en la enseñanza de historia 70
2.6.1 Métodos didácticos 70
2.6.1.1 La clase magistral 71
2.6.1.2 Método didáctico centrado en el trabajo autónomo 72
2.6.1.4 Las actividades de aprendizaje 74
2.6.1.4 Los medios o recursos didácticos 77

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Enfoque de la investigación 80
3.2 Método de investigación.....81
3.2 Diseño de investigación 82
3.3 Población y muestra.....82
3.4 Recolección de Datos.....84
3.5 Validez de los instrumentos 85

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Categoría 1. Conocimiento disciplinar 87
Subcategoría 3. Interpretación de la complejidad conceptual de la Historia.....98
4.2 Categoría 2. Conocimiento didáctico 104
Subcategoría 4. Construcción y articulación del conocimiento didáctico.....109

SUGERENCIAS 133

REFERENCIAS.....135

ANEXOS 141

Resumen

El presente trabajo, titulado Conocimiento disciplinar y didáctico del docente que enseña Historia. Hegemonía didáctica en la práctica docente, tuvo como objetivo comprender el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú construyen, interpretan y articulan el conocimiento disciplinar y didáctico, y cómo este proceso configura la hegemonía de la didáctica en su práctica pedagógica en las instituciones educativas de educación secundaria Inca Garcilaso de la Vega, Diego Quispe Tito, Bernardo Tambohuacso y Señor de Huanca, del departamento del Cusco. Para el recojo de información se aplicó un cuestionario de 13 preguntas y una entrevista semiestructurada de 12 interrogantes a docentes de la especialidad de Historia y Geografía, egresados de universidades e institutos de educación superior pedagógica del país. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, sustentado metodológicamente en la teoría fundamentada, lo que permitió interpretar las categorías emergentes a partir de los discursos y prácticas de los participantes. La teoría sustantiva construida evidencia que la práctica docente se configura por una hegemonía de la didáctica sobre el conocimiento disciplinar, expresada en la primacía de metodologías, actividades y recursos orientados por enfoques constructivistas y por el uso predominante de materiales proporcionados por el Ministerio de Educación. Asimismo, se identificó una comprensión limitada de las principales concepciones historiográficas del siglo XX y de la historiografía peruana, situación que restringe el tratamiento crítico y científico de la Historia en el aula y favorece una enseñanza centrada en procedimientos antes que en la comprensión disciplinar.

Palabras clave: conocimiento disciplinar, conocimiento didáctico, teoría fundamentada, historiografía, práctica docente.

Abstract

This doctoral dissertation, entitled Disciplinary and Didactic Knowledge of Teachers Who Teach History: Didactic Hegemony in Teaching Practice, aimed to understand the process through which teachers of Peruvian History construct, interpret, and articulate disciplinary and didactic knowledge, and how this process shapes the hegemony of didactics in their teaching practice in the secondary schools Inca Garcilaso de la Vega, Diego Quispe Tito, Bernardo Tambohuacso, and Señor de Huanca, located in the Cusco region. Data were collected through a 13-item questionnaire and a semi-structured interview consisting of 12 questions administered to History and Geography teachers who graduated from Peruvian universities and teacher education institutes. The study adopted a qualitative approach grounded in the Grounded Theory methodology, which enabled the interpretation of emerging categories derived from participants' narratives and teaching practices. The substantive theory developed reveals that teaching practice is characterized by the predominance of didactic knowledge over disciplinary knowledge, as reflected in the prioritization of methodologies, learning activities, and instructional resources informed by constructivist approaches and by the extensive use of teaching materials provided by the Ministry of Education. Furthermore, the findings indicate a limited understanding of the principal twentieth-century historiographical paradigms and of Peruvian historiography, which constrains the critical and scientific treatment of History in the classroom and promotes a teaching practice centered on instructional procedures rather than on disciplinary understanding.

Keywords: disciplinary knowledge; didactic knowledge; Grounded Theory; historiography; teaching practice.

Resumo

A presente tese de doutorado, intitulada Conhecimento Disciplinar e Didático do Docente que Ensina História: Hegemonia Didática na Prática Docente, teve como objetivo compreender o processo pelo qual os docentes que ensinam História do Peru constroem, interpretam e articulam o conhecimento disciplinar e didático, bem como a forma pela qual esse processo configura a hegemonia da didática em sua prática pedagógica nas instituições de ensino secundário Inca Garcilaso de la Vega, Diego Quispe Tito, Bernardo Tambohuacso e Señor de Huanca, no departamento de Cusco. Para a coleta de dados, aplicou-se um questionário composto por 13 questões e uma entrevista semiestruturada com 12 perguntas a docentes da especialidade de História e Geografia, formados por universidades e institutos superiores de formação pedagógica do Peru. A pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, fundamentada metodologicamente na Teoria Fundamentada nos Dados (Grounded Theory), o que possibilitou interpretar as categorias emergentes a partir dos discursos e das práticas dos participantes. A teoria substantiva construída evidencia que a prática docente é configurada por uma hegemonia da didática sobre o conhecimento disciplinar, expressa na primazia das metodologias, atividades de aprendizagem e recursos didáticos orientados por perspectivas construtivistas e pelo uso predominante dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação. Além disso, constatou-se uma compreensão limitada das principais correntes historiográficas do século XX e da historiografia peruana, condição que restringe o tratamento crítico e científico da História em sala de aula e favorece uma prática pedagógica centrada nos procedimentos de ensino em detrimento da compreensão disciplinar.

Palavras-chave: conhecimento disciplinar; conhecimento didático; Teoria Fundamentada nos Dados; historiografia; prática docente.

Introducción

La enseñanza de la Historia constituye uno de los campos de mayor discusión en las ciencias de la educación debido a la necesidad de integrar el conocimiento disciplinar con el conocimiento didáctico en la práctica pedagógica. La formación del docente no solo exige el dominio de estrategias de enseñanza, sino también una sólida comprensión del conocimiento histórico como disciplina científica.

Diversos estudios sostienen que ambos tipos de conocimiento son inseparables. Zinóviev (1979) afirma que no es posible separar lo científico de lo pedagógico, pues una enseñanza formalmente correcta, pero carente de fundamento científico, pierde profundidad intelectual. En el mismo sentido, Zabalza (2013) señala que, cuando el profesor no domina rigurosamente los contenidos de la disciplina que enseña, las estrategias didácticas y las guías metodológicas resultan insuficientes para favorecer aprendizajes significativos.

En el campo de la enseñanza de la Historia, Cardoso (2000) destaca la importancia de comprender las distintas concepciones historiográficas para explicar científicamente los procesos históricos. Del mismo modo, Burga (2005) sostiene que aprender Historia implica comprender críticamente el pasado para interpretar el presente y formar ciudadanos capaces de analizar la realidad social. Estas perspectivas coinciden en reconocer que la enseñanza de la Historia debe sustentarse en el rigor disciplinar y en una adecuada mediación didáctica.

No obstante, aún existe escaso conocimiento sobre la forma en que los docentes construyen, interpretan y articulan el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico en su práctica pedagógica. La mayor parte de las investigaciones se ha concentrado en metodologías de enseñanza, estrategias didácticas, competencias o recursos educativos, relegando el análisis del conocimiento historiográfico que sustenta dichas prácticas.

Asimismo, los estudios revisados muestran que todavía no se explica suficientemente cómo el conocimiento disciplinar influye en las decisiones pedagógicas del docente ni cómo se configura la relación entre los contenidos científicos de la Historia y las estrategias desarrolladas en el aula. En consecuencia, permanece abierto el debate sobre el

predominio que adquiere la didáctica frente al conocimiento disciplinar en la enseñanza escolar de la Historia.

En respuesta a este vacío de conocimiento, el presente estudio tuvo como objetivo comprender el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú construyen, interpretan y articulan el conocimiento disciplinar y didáctico, y cómo dicho proceso configura la hegemonía de la didáctica en su práctica pedagógica en las instituciones educativas Inca Garcilaso de la Vega, Diego Quispe Tito, Bernardo Tambohuacso y Señor de Huanca, del departamento del Cusco.

La importancia de esta investigación radica en que aporta una explicación teórica sobre la relación entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico en la enseñanza de la Historia. Asimismo, contribuye a la reflexión sobre la formación inicial y continua del profesorado, destacando la necesidad de fortalecer el dominio del conocimiento histórico como fundamento de una práctica pedagógica rigurosa y crítica.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo y adoptó la teoría fundamentada como metodología. La información se obtuvo mediante un cuestionario de trece preguntas y una entrevista semiestructurada de doce interrogantes aplicados a docentes de Historia y Geografía egresados de universidades e institutos superiores pedagógicos. El análisis siguió los procesos de codificación abierta, axial y selectiva, permitiendo construir una teoría sustantiva a partir de la interpretación sistemática de los discursos y las prácticas docentes.

Los hallazgos permitieron comprender que la práctica docente se configura alrededor de una hegemonía del conocimiento didáctico sobre el conocimiento disciplinar. Los docentes privilegian las metodologías de enseñanza, las actividades de aprendizaje y los recursos educativos, principalmente sustentados en enfoques constructivistas y en los materiales distribuidos por el Ministerio de Educación. La teoría sustantiva emergente explica que esta hegemonía es resultado de procesos de formación profesional, socialización pedagógica e influencia curricular que subordinan el conocimiento científico de la Historia a la lógica metodológica de la enseñanza, limitando el tratamiento crítico de los contenidos históricos y favoreciendo una enseñanza centrada en los procedimientos más que en la comprensión disciplinar.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE ESTUDIO

1.1 Situación Problemática

El conocimiento disciplinar y didáctico del docente se inicia durante la formación profesional inicial, desarrollada en universidades —públicas o privadas— e institutos de educación superior pedagógica. Posteriormente, este conocimiento se fortalece mediante estudios de formación continua, como diplomados, programas de segunda especialidad, maestrías y doctorados, además de procesos de autoformación y actualización profesional permanente. En conjunto, estas instancias deberían contribuir al desarrollo equilibrado del dominio disciplinar y del conocimiento didáctico que requiere el ejercicio de la docencia.

No obstante, en las últimas décadas la expansión acelerada de la oferta de instituciones de educación superior, particularmente privadas, ha generado cuestionamientos sobre la calidad de la formación docente. Esta situación también ha alcanzado a diversos programas de posgrado, algunos de los cuales fueron ofrecidos por universidades que posteriormente no obtuvieron el licenciamiento institucional otorgado por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) al no cumplir las Condiciones Básicas de Calidad. En este contexto, la formación inicial y continua presenta desafíos para garantizar una preparación académica sólida, tanto en el dominio disciplinar como en el didáctico, aspecto que repercute en la práctica pedagógica de los docentes.

Si bien un número significativo de docentes ha realizado esfuerzos por obtener grados académicos de maestría y doctorado con el propósito de alcanzar una cualificación profesional competitiva en el campo educativo, la oferta de programas de posgrado en el Perú se orienta predominantemente hacia áreas como la gestión educativa, la docencia universitaria y otras especialidades afines. Esta tendencia responde, en gran medida, al interés de los docentes por acceder a cargos directivos que garanticen una mejora salarial, antes que a una auténtica actualización en el conocimiento específico de su disciplina. Por lo contrario, las universidades ofrecen escasos programas de posgrado centrados en el dominio disciplinar y didáctico de las áreas curriculares —como Historia, Matemática, Lenguaje, Química o Biología—, lo cual limita seriamente la posibilidad de mejorar la calidad de la enseñanza en el aula. Como consecuencia de esta desatención formativa, los docentes tienden a convertirse en técnicos del aprendizaje, privilegiando las estrategias metodológicas por encima del dominio científico de los contenidos que imparten. Esta

situación resulta particularmente preocupante en el caso de la enseñanza de la Historia, donde el conocimiento disciplinar resulta indispensable para formar pensamiento crítico y evitar una enseñanza dogmática y descontextualizada.

Las probables causas de la precaria formación disciplinar del docente de Historia son múltiples y estructurales: una deficiente formación inicial en universidades e institutos pedagógicos, programas de posgrado desarticulados de las necesidades del aula, escaso interés por la autoformación y la lectura especializada, así como remuneraciones que desincentivan la actualización permanente. Estos factores, sin embargo, no agotan el problema; están profundamente imbricados con procesos de desprofesionalización docente y con la pérdida de estatus social de la carrera, los cuales, a su vez, se sostienen en concepciones políticas y sociales conservadoras que reducen la educación a un mero instrumento técnico. En consecuencia, la debilidad del conocimiento disciplinar no constituye un asunto estrictamente pedagógico o escolar, sino un problema político de primera magnitud que exige un debate amplio en universidades, organizaciones sociales y el Estado, en tanto pone en cuestión el tipo de sociedad y de ciudadanía que el sistema educativo peruano aspira a formar.

El diagnóstico sobre el conocimiento disciplinar de los docentes de Historia revela un dominio escaso o mediano de las principales corrientes historiográficas del siglo XX, sin que se registre un nivel profundo en ninguna de ellas. El desconocimiento es particularmente acentuado en los Annales y el Estructuralismo, a pesar de la influencia decisiva que estas corrientes han ejercido en la historiografía. En contraste, el Positivismo y el Marxismo alcanzan un nivel mediano, aunque con marcadas tendencias a la superficialidad. Esta insuficiencia epistemológica tiene consecuencias directas en el aula: los docentes terminan fundamentando su enseñanza más en creencias personales y saberes fragmentarios que en un bagaje teórico consistente (Zamudio, 2012). Del mismo modo, el conocimiento de la historiografía peruana es igualmente precario, pues los docentes solo logran mencionar entre uno y tres historiadores representativos, lo que evidencia una apropiación muy limitada de la producción histórica nacional.

Esta precariedad en el dominio disciplinar no es un fenómeno aislado, sino que se inscribe en un problema estructural más profundo que atraviesa también el conocimiento de la didáctica. Si bien no existe consenso sobre su definición, la didáctica es reconocida por su función mediadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su vinculación con la educación. Dicho proceso es complejo, multifactorial y está atravesado por múltiples

interacciones, donde las condiciones contextuales inciden decisivamente en su desarrollo y resultados. En las últimas décadas, los cambios en los sistemas educativos han complejizado las tareas de la didáctica, obligando a revisar sus fundamentos. Uno de los problemas más críticos es el persistente abismo entre la teoría educativa y la práctica concreta en las aulas. Este distanciamiento revela las contradicciones entre la didáctica pensada desde los discursos curriculares oficiales y la didáctica efectivamente vivida por los docentes en su quehacer cotidiano. Es precisamente en el seno de esta tensión, y en la reflexión crítica sobre la relación entre escuela y sociedad, donde emerge un nuevo conocimiento didáctico (Vargas, F. A., 2023) En contraposición a conocimeinto didáctico emergen un nuevo conocimiento de la preponderancia de las teorías psicológicas del aprendizaje, desplazando así el debate epistemológico hacia consideraciones instrumentales y procedimentales.

La relación entre teoría y práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje es abordada desde múltiples perspectivas, lo que suscita interrogantes fundamentales: ¿cómo se construye el conocimiento?, ¿qué vínculo existe entre el pensamiento y la acción?, ¿de qué manera las teorías que se asumen pueden impulsar las transformaciones que la sociedad demanda? Estas preguntas evidencian que el proceso educativo no puede reducirse a una dimensión técnica, sino que debe ser comprendido en su carácter proyectivo, esto es, como una práctica que integra el diseño, la ejecución y la evaluación, y que orienta sus resultados tanto al desarrollo personal como al bienestar colectivo. Dicha comprensión exige, además, reconocer la multilateralidad de las interrelaciones que en él confluyen, así como la heterogeneidad de los estudiantes, cuyas diferencias —culturales, cognitivas y sociales— condicionan y enriquecen el proceso en su totalidad.

En la práctica docente, el dominio disciplinar y el dominio didáctico poseen una relevancia equivalente. El profesor de Historia no solo debe dominar los conocimientos científicos rigurosamente comprobados y los aportes de las principales corrientes historiográficas del siglo XX —incluida la historiografía peruana—, sino también los fundamentos de la didáctica que orienten el proceso de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, separar en las experiencias de aprendizaje lo didáctico de lo científico resulta artificial y empobrecedor, pues ambos constituyen dimensiones de un mismo proceso formativo. Esta posición encuentra plena corroboración en Zinóviev (1979), quien sentencia: "separar […] lo científico de lo pedagógico no es posible; no obstante, lo científico sin lo pedagógico brilla y calienta, mientras que lo pedagógico sin lo científico sólo brilla la lección formalmente brillante, pero sin hondo contenido, no tiene valor alguno" (p. 57).

En la misma dirección, Zabalza (2013) advierte que, si el profesor no conoce con rigor los contenidos disciplinares del área que imparte, resulta inútil que pretenda apoyarse exclusivamente en guías didácticas para lograr aprendizajes significativos. De este modo, el problema que orienta la presente investigación no es otro que el desbalance estructural entre ambos conocimientos, manifestado en la hegemonía de la didáctica sobre el saber disciplinar, fenómeno que termina desnaturalizando la enseñanza de la Historia y reduciendo su potencial formativo a un mero ejercicio instrumental.

1.2 Formulación del Problema

En este contexto, la presente investigación se orienta a comprender el conocimiento disciplinar y didáctico que poseen los docentes de Historia del Perú en el nivel secundario de las instituciones educativas Inca Garcilaso de la Vega, Diego Quispe Tito, Señor de Huanca y Bernardo Tambohuacso, ubicadas en el departamento de Cusco, con el fin de analizar cómo dichos saberes se articulan en su práctica pedagógica y qué peso relativo adquiere cada uno en la configuración de la enseñanza de la Historia en el aula.

1.2.1 Problema General

¿Cómo construyen, interpretan y articulan los docentes que enseñan Historia del Perú el conocimiento disciplinar y didáctico, y cómo este proceso configura la hegemonía de la didáctica en su práctica pedagógica en las instituciones educativas de educación secundaria Inca Garcilaso de la Vega, Diego Quispe Tito, Bernardo Tambohuacso y Señor de Huanca del departamento del Cusco?

1.2.2 Problemas Específicos

- ✓ ¿Cómo se configura el proceso de construcción, interpretación y articulación de los conocimientos sobre las principales concepciones historiográficas del siglo XX en los docentes que enseñan Historia del Perú y de qué manera dichos conocimientos orientan su práctica pedagógica?

- ✓ ¿Cómo se configura el proceso de construcción, interpretación y articulación del conocimiento sobre la historiografía peruana y los principales historiadores

en los docentes que enseñan Historia del Perú, y de qué manera dicho proceso configura su práctica pedagógica?

- ✓ ¿Cómo se configura el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú interpretan la finalidad formativa del conocimiento disciplinar e identifican los conceptos históricos que consideran más difíciles de aprender por los estudiantes?

- ✓ ¿Cómo se configura el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú valoran el conocimiento disciplinar y las estrategias didácticas, y de qué manera esta valoración configura su práctica pedagógica?

- ✓ ¿Cómo se configura el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú construyen, interpretan y articulan el conocimiento didáctico sustentado en las principales teorías didácticas y del aprendizaje, y cómo este configura la metodología de enseñanza y las expectativas cognitivas que orientan su práctica pedagógica?

- ✓ ¿Cómo se configura el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú seleccionan, interpretan y articulan las actividades de aprendizaje y los recursos educativos, y de qué manera dicha articulación configura su práctica pedagógica?

1.3 Justificación

Justificación teórica

El presente trabajo de investigación parte de la apreciación del conocimiento preexistente que el docente posee tanto sobre la Historia en tanto ciencia social, como sobre los fundamentos de la didáctica. En el contexto educativo actual, caracterizado por una marcada orientación tecnicista e instrumental, se observa una creciente sobrevaloración de los procedimientos didácticos en detrimento del rigor epistemológico y la profundidad conceptual de las disciplinas.

Frente a esta problemática, nuestra investigación se justifica en la imperiosa necesidad de restablecer el equilibrio entre el contenido disciplinar y la didáctica, promoviendo un

redireccionamiento del plan curricular de la educación básica que recupere la especificidad de las ciencias sociales. Asimismo, se busca que los docentes fomenten en los estudiantes una capacidad crítica y antidogmática frente a la Historia, entendida no como un relato cerrado y teleológico, sino como una ciencia viva, problematizadora y sujeta a interpretación. De este modo, se pretende que los educandos comprendan nuestro devenir histórico y mejoren su discernimiento sobre la complejidad de los procesos sociopolíticos y culturales.

Desde nuestra perspectiva teórica, las estrategias metodológicas (didáctica) deben estar subordinadas a la naturaleza epistémica de la ciencia que las sustenta. En consecuencia, las áreas curriculares del nivel secundario deben abordarse desde metodologías diferenciadas que respeten la lógica interna de cada disciplina. La Historia, en tanto ciencia social cuyo objeto de estudio es el acontecer humano en su dimensión temporal, espacial y causal, exige una metodología de enseñanza particular, el análisis crítico de fuentes primarias y secundarias, y la comprensión de la multicausalidad, alejándose de los enfoques memorísticos o meramente narrativos.

Este planteamiento encuentra su respaldo teórico en los aportes de Zabalza (2013) y Zinoviév (1979), quienes coinciden en concebir la práctica docente como un proceso de mediación reflexiva entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico, subrayando que esta articulación debe preservar la coherencia epistemológica de la materia para evitar que la forma desplace al fondo. En esa misma línea, aunque desde una perspectiva empírica, Zamudio (2012) aporta un hallazgo significativo al evidenciar que los docentes de educación secundaria poseen un dominio limitado de las corrientes historiográficas más influyentes del siglo XX. Esta carencia en la formación científica del profesorado no solo refuerza la tendencia a sobrevalorar los recursos metodológicos frente al contenido sustantivo, sino que también justifica la urgencia de reorientar la práctica pedagógica hacia un equilibrio genuino entre la ciencia y su enseñanza.

Justificación metodológica

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo y adopta el enfoque metodológico de la teoría fundamentada (Grounded Theory), en la versión propuesta por Strauss y Corbin. Esta elección resulta pertinente dado que el objeto de estudio —la práctica pedagógica del docente de Historia y su relación con el conocimiento disciplinar y didáctico— constituye un fenómeno complejo, situado y escasamente abordado desde la

perspectiva de los propios actores. La teoría fundamentada, concebida como una metodología sistemática para generar teoría a partir de los datos, permite que las categorías analíticas emerjan de la realidad empírica, sin imponer marcos teóricos rígidos, aunque partiendo de referentes previos como los aportes de Zabalza (2013), Zinoviév (1979) y Zamudio (2012), que orientan inicialmente la mirada del investigador.

Justificación práctica

En el plano práctico, el estudio surge de la imperiosa necesidad de elevar la calidad educativa en el área de Historia, entendida como disciplina científica, con el fin de que los estudiantes desarrollen genuinas habilidades investigativas que les permitan analizar críticamente nuestro proceso histórico. Este propósito se contrapone frontalmente al enfoque dogmático y acrítico que aún prevalece en muchas aulas, donde la historia se reduce a un relato inmutable y memorístico, desprovisto de su carácter problematizador y científico.

La relevancia práctica de nuestra investigación se justifica, además, al constatar que el ejercicio docente contemporáneo suele orientarse, de manera predominante, a hacer las clases amenas o "llevaderas", sustentándose en una excesiva psicologización del aprendizaje —es decir, en una focalización en los intereses inmediatos, la motivación superficial y los estados afectivos—, pero descuidando el rigor analítico, la profundidad conceptual y la complejidad epistemológica que exige la ciencia histórica. Frente a esta realidad, nuestro estudio propone una intervención práctica que revierta dicha tendencia, ofreciendo lineamientos concretos para que la enseñanza recupere su esencia reflexiva y sustantiva, sin renunciar a la pertinencia pedagógica, pero subordinando la dinámica motivacional a la solidez del conocimiento disciplinar.

1.4 Objetivos

1.4 1 Objetivo General

Comprender el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú construyen, interpretan y articulan el conocimiento disciplinar y didáctico, y cómo este configura la hegemonía de la didáctica en su práctica pedagógica en las instituciones educativas de educación secundaria Inca Garcilaso de la Vega, Diego Quispe Tito, Bernardo Tambohuacso y Señor de Huanca del departamento del Cusco.

1.4.2 Objetivos Específicos

- ✓ Comprender cómo los docentes construyen, interpretan y articulan sus conocimientos sobre las principales concepciones historiográficas del siglo XX. En su práctica pedagógica.

- ✓ Comprender el proceso mediante el cual los docentes construyen, interpretan y articulan el conocimiento sobre la historiografía peruana y los principales historiadores y cómo dicho conocimiento configura su práctica pedagógica.

- ✓ Comprender el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú interpretan la finalidad formativa del conocimiento disciplinar e identifican los conceptos históricos que consideran más difíciles de aprender por los estudiantes.

- ✓ Comprender el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú valoran el conocimiento disciplinar y las estrategias didácticas, y cómo dicha valoración configura su práctica pedagógica.

- ✓ Comprender el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú construyen, interpretan y articulan el conocimiento didáctico, sustentado en las principales teorías didácticas y del aprendizaje, y cómo este configura la metodología de enseñanza y las expectativas cognitivas que orientan su práctica pedagógica.
- ✓ Comprender el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú seleccionan, interpretan y articulan las actividades de aprendizaje y los recursos educativos, y cómo dicha articulación configura su práctica pedagógica.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Marco epistemológico de la investigación

Todo conocimiento científico está sustentado dentro de un marco filosófico necesariamente. Las concepciones filosóficas determinan en alguna medida la forma como se realiza la investigación. La historia como disciplina, no está exenta de la influencia teórica de las concepciones filosóficas, de allí existe una infinidad de escuelas historiográficas como el Positivismo, el Estructuralismo, los Annales, el Marxismo, la Etnohistoria, entre otras. Estas corrientes sustentan de distintas formas el objeto de estudio de la Historia como disciplina científica y el docente en la enseñanza de historia aplica una determinada corriente de forma consciente o inconsciente.

La historia como ciencia. Para responder si la historia es una disciplina científica, básicamente depende de la concepción de ciencia que tenemos. Pero antes, es necesario partir que la ciencia es un tipo de actividad que se aplica a un objeto a través de un método, es decir, la ciencia es rigurosamente método. Sin embargo, discutir el carácter científico por parte de los docentes de la especialidad de historia deben estar fundamentadas a la luz de las diferentes concepciones historiográficas que guíen su práctica pedagógica.

Para el análisis, tomamos a Cardoso (2000) Al referirse que A. Comte desde el positivismo considera que los hechos históricos son insumo para la interpretación de la nueva ciencia, la sociología. De esta manera, para el positivismo la historia es la acumulación de hechos a través del uso de metodologías cuantitativas previamente validadas en busca de su rigurosidad. De esta manera, se encarga de describir minuciosamente ese conjunto de hechos a nivel empírico. En ese sentido la tarea del investigador se ocupa de hechos singulares para más adelante reconstruir el movimiento histórico. Otro rasgo fue su carácter científico al tomar como modelo metodológico las ciencias naturales. Finalmente, a partir de la ciencia positiva no es posible hacer explicaciones causales y leyes.

La otra concepción de ciencia histórica es propuesta por los neokantianos, quienes abordan la relación entre los conceptos de historia y normatividad. La Escuela de Baden defiende una distinción estricta entre el análisis del conocimiento —que reinterpreta los principios trascendentales de Kant en términos de valores o principios normativos— y el análisis de los actos concretos de conocer, perteneciente a la investigación positiva. Así, a

diferencia del positivismo, los neokantianos sostienen que los hechos no son entidades exteriores y objetivas, sino que adquieren significado a partir de la intuición del investigador (Cardoso, 2000).

Allí no termina la discusión del carácter disciplinario de la historia como ciencia, ahora analizamos la tesis neopositivista. Niegan así de llano el carácter científico de la historia, sus apostolados son K. Popper y C. Hempel que argumentan que la explicación es el mismo en cualquier campo de la ciencia. Popper alega que la causalidad necesita de dos elementos: una ley universal y la descripción de las condiciones iniciales. De esta manera concluyen que la regularidad debe ser deducida a partir de una ley universal mediante las condiciones iniciales. En consecuencia, según ellos la historia no está sustentada en leyes y, por lo tanto, es un conjunto solo de datos empíricos, por consiguiente, meramente descriptivos. Este bosquejo desde la epistemología está sustentado en la concepción idealista subjetivo (Cardoso, 2000).

Por otro lado, los estructuralistas rebaten también la cientificidad de la historia, entre sus defensores tenemos a C. Lévi-Strauss, L. Althusser y M. Foucault igual que los positivistas niegan la cientificidad de la historia al afirmar que su objeto se reduce al estudio del pasado. En contraposición hallamos las tesis de los Annales en M. Bloch y L. Febvre, que plantean que el objeto de estudio son las sociedades humanas en el tiempo. Así tenemos una gama de concepciones que se diferencian entre sí según sus concepciones filosóficas.

Finalmente, comparamos estas concepciones con la teoría marxista y los Annales, sustentan que la historia es una ciencia social rigurosa y busca hallar las regularidades históricas en su proceso de desarrollo. Este proceso del carácter científico de la historia fue gradual a través de la presencia de historiadores que buscaban establecer leyes, en muchos casos a partir métodos comparativos, entre ellos podemos distinguir a Fustel de Coulanges, Henri Pirenne, Henri Sée y Marc Bloch (Cardoso, 2000) formularon la tesis de que la disciplina histórica debe explicar causalmente, encaminando hacia la historia científica, dejando el carácter histórico meramente descriptiva que postuló el neopositivismo.

Cardoso (2000) argumenta que:

> La concepción marxista de la historia permite el estudio de ésta en términos de un desarrollo autodinámico, o autodeterminado. Esto significa a la vez la unión de los enfoques genético y estructural de la historia en una perspectiva integrada, y la

> posibilidad de expulsar del ámbito de la explicación a cualesquiera entidades metafísicas, externas al proceso histórico: Dios, el Espíritu, el Volksgeist (espíritu nacional), los determinismos geográficos (o ecológico) y racial, la visión del desarrollo histórico como la realización de alguna ley biológica («darwinismo social»), etcétera (p, 117)

La didáctica como disciplina. La didáctica, en los últimos tiempos, ha generado una discusión entre los teóricos sobre su carácter científico. Al respecto, Portela (1998, citado en Vargas, 2023) afirma que toda ciencia debe poseer un objeto y una metodología propios. En ese sentido, a su juicio, la didáctica tiene un objeto de estudio —la actividad del docente y del alumno— bien definido, así como características y componentes propios que le confieren una personalidad específica. Añade que posee un sistema de categorías, leyes y principios que determinan una metodología inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta postura resulta plenamente compatible con nuestra investigación, en tanto reconoce a la didáctica como un campo con entidad epistemológica propia, pero sin perder de vista que su función esencial es servir a la naturaleza de la ciencia que se enseña. Sin embargo, otros autores como Néreci consideran una ciencia, pero al mismo tiempo un arte.

Otro concepto gravitante en la práctica docente es el de transposición didáctica, que alude al conjunto de transformaciones adaptativas que sufren los contenidos disciplinares al ser designados como objeto de enseñanza. En otras palabras, se trata del proceso mediante el cual el saber erudito —propio de la comunidad científica— se convierte en saber enseñable, susceptible de ser comprendido y asimilado por los estudiantes en el contexto escolar. Este concepto resulta central para nuestra investigación, pues evidencia la necesaria mediación entre la ciencia y la didáctica, mediación que debe realizarse sin desnaturalizar la esencia epistemológica de la disciplina histórica.

En cuanto a las tendencias de la didáctica, estas se dividen en dos grandes grupos. Por un lado, se hallan las tendencias de la corriente naturalista, que parten de concebir al hombre como un ser biológico y a la educación como un hecho natural. En consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ajustarse a las leyes del desarrollo orgánico y psicológico del individuo. Dentro de esta corriente se inscriben la didáctica conductista, centrada en la modificación de conductas observables; la didáctica activa, que privilegia la acción y la experiencia del estudiante; la didáctica cognitivista, orientada a los procesos

internos de procesamiento de la información; y la didáctica operatoria, inspirada en el desarrollo de estructuras lógicas según las etapas evolutivas del sujeto.

Por otro lado, se encuentra la corriente social, que considera al hombre como un producto de la evolución social y cultural, para quien el referente principal no es la naturaleza, sino la sociedad y la cultura. Desde esta perspectiva, la educación es un proceso de disciplinamiento y socialización que prepara al individuo para la vida en colectividad. Entre sus principales expresiones destacan la didáctica marxista, que vincula la enseñanza con la transformación de las estructuras sociales y la conciencia de clase; y la didáctica de la educación popular propuesta por Paulo Freire, que concibe el aprendizaje como un acto político y liberador, orientado a la concientización y la participación crítica de los sujetos en su realidad histórica.

En la actualidad, el enfoque tecnicista de la enseñanza se ha introducido y expandido de manera predominante, desplazando el debate ideológico y reduciendo la práctica educativa a la mera aplicación de procedimientos y recursos tecnológicos, en detrimento de una reflexión profunda sobre los fines y valores de la educación.

Finalmente, Burga (2005), retomando a Richard M. Morse, plantea la pregunta ¿para qué aprender historia? y responde que nuestra historia es reflejo de la occidental, por lo que aprenderla resulta tan relevante como aprender física, economía o comunicación. Ello, porque como nación requerimos emanciparnos de un relato histórico arraigado en el discurso occidental y reconstruir una memoria sana desde la historia prehispánica, mirándonos sin complejos para enfrentar los retos del futuro. Concluye que aprender historia tiene valor para: a) valorarnos mejor; b) analizar el proceso histórico del presente; c) buscar la objetividad de la Historia como disciplina científica; y d) estudiar hechos y fenómenos sociales de forma crítica y creativa.

2.2 Antecedentes de la investigación

La formación profesional y capacitación docente deben ser prioridad del Estado. Estas capacitaciones deben darse tanto sobre el conocimiento disciplinar y didáctico. La ciencia se encuentra en pleno desarrollo y cambio. Nuestros antecedentes son:

Cabanillas (1993). Realizó la investigación. "*Análisis de contenido curricular y de las concepciones historiográficas en la especialidad historia y geografía de la facultad de*

ciencias de la educación en la Universidad San Cristóbal de Huamanga". En la unidad de posgrado de la UNMSM para optar el grado de magíster. La investigación llegó a las siguientes conclusiones:

- ✓ Estas deficiencias en los contenidos curriculares han condicionado que la enseñanza de estos contenidos no solo haya sido y sean librescos, teoricistas, abstractas (alejados de la realidad concreta y la práctica vital de los estudiantes), sino que también se hayan enseñado y enseñen (y, por ende, estén aprendiendo los estudiantes) en forma acrítica y memorística; además de incoherente, desordenada y confusa. Es decir, no se enseñaron - ni mucho menos – se enseñan hoy contenidos educativos (temas, principios, conceptos, ideas, etc.) relacionados concretamente con nuestra realidad histórico-social y orientados a desarrollar un conocimiento objetivo-comprensivo, así como un pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes; asimismo, tampoco se enseñó o enseña a éstos a desarrollar capacidades o aptitudes metodológicas prácticas, sobre todo en lo referente a investigación científica y práctica profesional, en grado suficiente.

- ✓ Asimismo, en los syllabus de historia (en especial en sus sumillas y contenidos temáticos) se evidencia un gran ECLECTICISMO, pues en ellos se encuentran mezclados –muchas veces desordenadamente- conceptos, ideas, temas y principios de diversas concepciones historiográficas; lo cual también se observa –conforme ya indicamos ya en el punto 6- en la bibliografía o libros que con más frecuencia utilizan los catedráticos y –es de colegir- leen los estudiantes, pues se trata de libros en los que sus autores (tanto extranjeros como peruanos) han empleado en forma combinada o ecléctica conceptos, principios, temas, ideas, aunque en algunos casos den prioridad a una u otra concepción historiográfica, ya sea estructuralista, la de la escuela de Annales o la Marxista.

- ✓ Por consiguiente, la relativa frecuente reproducción –en los últimos lustros- acrítica o mimética, ecléctica o confusa y teoricista o abstracta de temas, ideas, conceptos, y principios de las concepciones historiográficas foráneas referidas en las diversas asignaturas de historia: ha condicionado y continua condicionando hoy que la enseñanza historiográfica en la Especialidad Historia-

> Geografía no sea ni crítica, reflexiva y comprensiva; ni objetiva concreta y auténtica; ni tampoco coherente, ordenada y sistemática. Sino por el contrario sea –antipedagógicamente- acrítica y no reflexiva; mecanicista y especulativa; e incoherente y confusa en la mayoría de dichas asignaturas y –por inferencia- de las respectivas clases magistrales de los catedráticos.

Romani, C. S (2024*)* en su investigación titulada "*Didáctica de ciencias sociales y aprendizaje basado en investigación en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación, 2023*", desarrollada en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle para optar al título profesional de Licenciado en la Especialidad de Ciencias Sociales - Historia, concluyó principalmente que:

- ✓ Respecto al análisis inferencial, se determinó una alta correlación entre la variable didáctica en CC. SS. y el aprendizaje basado en investigación. Por tanto, el uso de la didáctica para estimular el proceso investigativo es prioritario, ya que facilita la involucración de los estudiantes en el ámbito de la investigación.

- ✓ En relación al conocimiento de la materia didáctica y el aprendizaje basado en investigación, también se observó una alta correlación. Esto subraya la importancia del manejo teórico por parte del docente, con el fin de que los estudiantes adquieran una comprensión clara sobre la investigación guiada

Roncales, E. P. (2019) en su tesis titulada "*Aplicación de un programa curricular de historia local para lograr aprendizajes significativos en el área de ciencias sociales en los estudiantes del II ciclo de la especialidad de educación inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico '13 de julio de 1882'. San Pablo – 2018*", presentada para optar al grado de Maestro en la Universidad Nacional de Cajamarca, concluyó fundamentalmente que, con el diseño y aplicación del programa curricular de historia local fundamentado en las teorías de aprendizaje significativo y actividades como: diversificación curricular, visitas guiadas a zonas de pasado histórico y talleres de sistematización y los saberes de Delors, se incrementa el aprendizaje significativo en un 49,69% en los estudiantes del II ciclo de la especialidad de Educación Inicial del IESP. "13 de Julio de 1882".

De la Cruz, Ruiz y Palomino (2022) analizaron la enseñanza de las ciencias sociales desde las perspectivas curricular, temática y didáctica. Entre sus principales conclusiones, los autores señalan que esta área presenta una estructura heterogénea que integra disciplinas como la historia, la geografía y la economía. Por ello, determinan que los ejes temáticos deben articularse en función de las demandas de las sociedades contemporáneas y complejas, lo cual exige la implementación de procesos de aprendizaje respaldados por propuestas didácticas innovadoras.

En este sentido, la investigación destaca que las metodologías actuales deben incorporar de manera permanente la virtualidad y el trabajo remoto dentro del sistema educativo peruano. Ante el avance tecnológico irreversible, los autores enfatizan la necesidad de que el docente integre herramientas digitales en las experiencias de aprendizaje para enriquecer y dinamizar el trabajo individual y grupal, permitiendo la interacción desde cualquier entorno sin la exigencia de la presencialidad física. Este antecedente resulta relevante para la presente investigación, en tanto aporta un marco de referencia sobre la integración de entornos virtuales en la didáctica de las ciencias sociales, dimensión clave para el desarrollo de competencias críticas en los estudiantes, al demostrar que la mediación tecnológica no debe ser un fin instrumental, sino un medio para dinamizar la comprensión de los problemas sociales complejos en el contexto actual.

Laguna, N. E. (2019), en su investigación titulada "*Enseñanza de la historia en la educación básica en perspectiva simbólica*" se propuso como objetivo general: Construir un campo analógico que posibilite la enseñanza de la historia en la educación básica en perspectiva simbólica. Metodológicamente, el trabajo se estructuró en tres fases previstas: la descriptiva, la explicativa y, finalmente, la evaluativa.

Entre sus principales conclusiones, el autor identifica, en primer lugar, un significado polisémico de la historia en la enseñanza, manifestado en cinco concepciones: como relato, acontecimiento, práctica, imaginación y enseñanza. La historia como relato se fundamenta en la intuición y el sentido de veracidad del docente al reconstruir el pasado desde su subjetividad, articulando la realidad y la palabra como acción humana ambigua y simbólica. La historia como acontecimiento, desde la postura de Veyne, asume la búsqueda de lo singular, reduciendo la tarea del historiador al registro de hechos irrepetibles. La historia como práctica, interpretada desde los aportes de Schön, plantea que la ciencia histórica y pedagógica posee un fundamento eminentemente práctico e intuitivo más que teórico, limitado muchas veces a una interpretación textual. Finalmente, la historia como enseñanza

aboga por educar en el pensamiento histórico de manera comparativa y crítica, apoyándose en las propuestas de Martínez-Boom para fomentar la investigación de hechos particulares que enriquezcan la formación humanística, superando así la transmisión memorística arraigada en las escuelas.

En segundo lugar, respecto a la disciplina, la práctica y la narración, el autor destaca que la historia como disciplina (tomando a Bloch) estudia a los hombres en el tiempo mediante una metodología inductiva y el análisis crítico de fuentes y archivos frente al historicismo clásico. En cuanto a la historia como práctica, contrasta la mirada genealógica y particularista de Martínez-Boom con la postura de Campos, quien defiende la necesidad de buscar regularidades y leyes históricas para consolidar el estatus científico de la disciplina y conceptualizar procesos sociales. Respecto a la historia como narración, se subraya su naturaleza dialógica y su potencial para que los estudiantes rehagan sociedades pasadas y presentes mediante la formulación de hipótesis.

En tercer lugar, sobre el valor formativo, el estudio concluye que el aprendizaje histórico permite al estudiante, en su calidad de ser social, comprender el desarrollo histórico ininterrumpido para tomar decisiones fundamentadas en el presente y evitar la repetición de sucesos funestos.
Este antecedente resulta de vital importancia para nuestro trabajo, ya que aporta un marco de referencia conceptual y metodológico ya que aporta elementos indispensables para fundamentar la necesidad de renovar las estrategias didácticas en la enseñanza en las ciencias sociales.

Gómez (2019) en su tesis doctoral titulada "*La enseñanza de la historia a través de los textos escolares (2000-2015): Historiografía, Metodología y Formación de Identidades*", investigó el uso de los libros de texto como recursos predominantes en la práctica docente en el aula de historia. El autor planteó un estudio de carácter analítico y metodológico mixto, cuyo objetivo general consistió en profundizar en la conformación del manual escolar como herramienta central del proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando los contenidos desde las distintas corrientes historiográficas, las metodologías de presentación y la formación de identidades en los estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato. A partir del análisis desarrollado en la investigación, el autor arribó a las siguientes conclusiones fundamentales:

En primer lugar, respecto a la influencia historiográfica y los libros de texto, se constata que la Escuela de los Annales y otras corrientes contemporáneas no tuvieron un impacto uniforme ni inmediato en el ámbito educativo debido a factores históricos y políticos —como la dictadura y la fuerte presencia de la Iglesia en la educación—. Mediante la contrastación de hipótesis, se evidenció un tratamiento desigual en los manuales escolares, caracterizado por el sobredimensionamiento de ciertas tendencias y la parcialización o escasa presencia de otras. No obstante, se observa una progresiva predisposición a incorporar enfoques recientes, tales como la historia ecológica, la historia local y la historia del presente.

En segundo lugar, en cuanto al uso de recursos y fuentes didácticas, el estudio destaca la creciente integración de fuentes iconográficas (fotografías, ilustraciones, mapas y dibujos) —con un fuerte valor visual, especialmente en los primeros años de la educación básica— combinadas con fuentes escritas para profundizar el análisis crítico. Esta diversificación de recursos permite superar las limitaciones del positivismo tradicional, dotando a los materiales educativos de mayor rigor científico y abriendo paso a temáticas complementarias que enriquecen la disciplina histórica.

En tercer lugar, como propuesta central, el autor concluye que es indispensable incrementar e integrar una mayor diversidad de tendencias historiográficas en la práctica educativa. Esto tiene como finalidad superar el escaso protagonismo actual de estas corrientes en los manuales, promoviendo una reconstrucción histórica basada en el diálogo multidisciplinario y en la comprensión de la multicausalidad propia de los acontecimientos sociales.

Este antecedente resulta de vital importancia para nuestra investigación, ya que aporta un marco de análisis crítico sobre el rol de los recursos didácticos impresos libros de texto) y la transposición de las corrientes historiográficas en la educación. Al evidenciar las limitaciones de los textos escolares tradicionales y la necesidad de diversificar las fuentes y los enfoques historiográficos, la investigación justifica la urgencia de renovar las estrategias pedagógicas en la enseñanza de las ciencias sociales, proporcionando bases sólidas para proponer alternativas metodológicas que fomenten un pensamiento histórico más crítico y contextualizado en los estudiantes.

López, Cabrera y Ocampo (2021) en su artículo científico titulado "La importancia de enseñar Ciencias Sociales al estudiante en la actualidad", centraron su estudio en el

análisis y la aplicación de la didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales, proponiendo la integración de metodologías activas mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). A partir de la investigación, los autores arribaron a conclusiones fundamentales estructuradas en cuatro dimensiones:

En primer lugar, respecto al desarrollo del pensamiento crítico y el constructivismo, el estudio señala que el estudio de las ciencias sociales demanda un pensamiento juicioso de alto nivel. Por ello, se enfatiza la necesidad de erradicar los modelos de aprendizaje reproductivo y memorístico de hechos pasados. En su lugar, se plantea que el estudiante debe construir su propio conocimiento mediante una didáctica constructivista, apoyada en estrategias innovadoras que superen las clases magistrales y las lecturas superficiales, promoviendo el uso de preguntas abiertas, reportes, paneles y debates.

En segundo lugar, en cuanto a la metacognición y la formación ciudadana, los autores consideran imperativo fomentar estrategias metacognitivas que impulsen un cambio profundo en los modelos de aprendizaje a partir de la toma de conciencia del estudiante. Este proceso requiere metodologías activas y herramientas digitales, destacando que tanto el conocimiento disciplinar como el didáctico son pilares esenciales para consolidar una sólida formación ciudadana y democrática.

En tercer lugar, sobre las modalidades de aprendizaje y la diversificación de fuentes, la investigación destaca que las ciencias sociales deben articular el aprendizaje autónomo con el trabajo cooperativo para estimular la internalización de los saberes y garantizar un aprendizaje continuo. Asimismo, se concluye que el docente debe emplear una amplia gama de recursos y fuentes —tales como diccionarios, manuales, documentos históricos, croquis, líneas de tiempo y láminas— para dinamizar la interpretación de los procesos históricos, geográficos y económicos, estimulando la investigación como método central de estudio.

Finalmente, en cuanto al impacto social de la práctica pedagógica, el estudio demuestra la existencia de un amplio abanico de posibilidades didácticas orientadas a incrementar las habilidades cognitivas, la reflexión crítica y, sobre todo, la transformación de la sociedad en pro de una convivencia armónica.

Este trabajo tiene gran importancia para el trabajo, ya que aporta un sólido sustento teórico-metodológico sobre la urgencia de superar los modelos de enseñanza tradicionales y

reproductivos. Al evidenciar que las metodologías activas, la metacognición, el uso estratégico de las TIC y la diversificación de fuentes son indispensables para el desarrollo del pensamiento crítico en las ciencias sociales.

Valtuille (2021) en su investigación titulada "*Enseñar Historia en la escuela secundaria: exploraciones sobre saberes y prácticas docentes al sur del conurbano bonaerense*", analizó los conocimientos y las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la historia, examinando las articulaciones y tensiones con los diseños curriculares. Para ello, la autora planteó como interrogantes directrices: "¿Cómo se conforman las prácticas docentes de enseñanza de la Historia en la escuela secundaria?" y "¿Qué fundamentos políticos, pedagógicos e historiográficos orientan la enseñanza de esta disciplina en la actualidad?".

A partir del análisis empírico y conceptual, la investigación arribó a las siguientes conclusiones principales:

En primer lugar, respecto a la configuración y permanencia de las prácticas docentes, el estudio evita generalizaciones simplistas y profundiza en las tendencias del aula, evidenciando que las prácticas de enseñanza suelen mostrar una alta resistencia al cambio frente a la renovación de la cultura escolar y la normativa. No obstante, se identifica a un sector de docentes que asumen un compromiso activo con los nuevos elementos culturales y los requerimientos de transformación social. Apoyándose en los aportes de Chervel, la autora sostiene que la solidez de una materia escolar no responde a una inercia pasiva de la institución, sino a un proceso dinámico de formación continua y compromiso pedagógico vinculado al desarrollo científico y didáctico. Asimismo, concluye que los saberes profesionales no se reducen al ejercicio cotidiano, sino que confluyen en ellos dimensiones complejas como el oficio docente, el dominio disciplinar, las percepciones y la memoria profesional.

En segundo lugar, en cuanto al manejo conceptual y epistemológico, la enseñanza de la historia exige un dominio crítico de los fundamentos disciplinares y metodológicos para construir el conocimiento histórico en el aula. Citando a Amézola, se destaca que el dominio de los contenidos históricos constituye una condición necesaria —aunque no suficiente— para una práctica significativa. En esta línea, se subraya la relevancia insoslayable de categorías analíticas como el tiempo histórico (sincronía, diacronía, procesos y temporalidades), los sujetos históricos (individuales y colectivos), las fuentes de información y la relación dialéctica entre sujeto y objeto.

En tercer lugar, sobre las estrategias didácticas y el enfoque problematizador, la investigación observó que los docentes que implementan propuestas orientadas a la problematización logran contrarrestar la repetición memorística de la información. Al alentar la interpretación de diversas fuentes (textos especializados, relatos, mapas y artículos de debate), se favorece el desarrollo de habilidades de lectura crítica en textos complejos, estimulando la investigación escolar y desafiando a los estudiantes a comprender la complejidad del mundo social.

Finalmente, respecto a los desafíos didácticos, el estudio advierte dificultades asociadas a las escasas competencias de lectura y escritura que presentan los estudiantes, así como a las limitaciones instrumentales con que cuentan los docentes para superarlas. Esto plantea un problema didáctico central en los diseños curriculares: la necesidad de articular trabajos intelectuales que consoliden el aprendizaje de los contenidos históricos a través de la producción escrita y la comprensión lectora.

Keim, L. (2021), en su tesis de maestría titulada "*El tiempo histórico: entre la enseñanza de la Historia y la formación de los profesores*", centró su estudio en el campo de la didáctica específica al abordar las concepciones sobre el tiempo histórico en estudiantes de formación docente. Para ello, planteó como objetivo general: "Conocer las concepciones de tiempo histórico mostradas por algunos estudiantes de formación de profesorado de Historia que cursaron Didáctica I en el año 2017 en el IPA".

A partir del análisis empírico y conceptual, la investigación arribó a las siguientes conclusiones más relevantes:

En primer lugar, respecto a la centralidad del tiempo histórico en la enseñanza, el estudio argumenta que enseñar historia es, fundamentalmente, enseñar a comprender el tiempo. La investigación destaca que la práctica docente se estructura sobre dos ejes: el conocimiento disciplinar específico y su comunicación pedagógica. En este marco, se concluye que nociones como tiempo histórico, cronológico y periodización —así como categorías analíticas complementarias tales como cambios, continuidades, simultaneidades y transiciones— resultan esenciales para estructurar cualquier argumentación histórica rigurosa.

En segundo lugar, en cuanto a las concepciones detectadas en los futuros profesores, al analizar el desempeño de los practicantes que cursaban Didáctica I, se identificaron limitaciones cognitivas y disciplinares significativas. Entre ellas destaca la tendencia a ordenar los hechos de forma puramente cronológica (un antes y un después), generando lo que la autora denomina una "desfragmentación inconexa del tiempo histórico" (p. 105), donde los datos se acumulan del pasado al presente sin vínculos causales. Asimismo, se observó que algunos estudiantes caían en un sesgo presentista —relegando o invisibilizando el pasado— o reducían el cambio histórico a una fragmentación artificial, conceptualizada como "una sedentarización del cambio y/o enfatizando en enseñar a partir de ciertas periodizaciones que dan cuenta de las posibilidades de cortar el tiempo en rebanadas" (p. 105). Estas percepciones frágiles evidencian un distanciamiento respecto al nexo historiográfico, lo cual incrementa el riesgo de tergiversar la enseñanza del tiempo en el aula.

Finalmente, en cuanto a las exigencias de la formación inicial, la investigación postula que la preparación de los futuros docentes debe articular rigurosamente el dominio científico y el saber didáctico. El desarrollo del tiempo histórico en la formación requiere una sólida base cimentada en las corrientes historiográficas despojadas de dogmatismos. En este sentido, el estudio retoma los planteamientos de Amézola al concluir que "saber historia para enseñarla e innovar en las prácticas docentes de manera significativa, aunque no es condición suficiente, sí es una condición necesaria" (p. 108).

En conclusión, los antecedentes presentados constituyen el sustento empírico y conceptual de la tesis, destacando su relevancia por guardar una estrecha relación con la investigación en torno a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

2.3 Conocimiento científico o disciplinar de la Historia como ciencia

En este apartado hacemos un análisis de los diferentes modos de entender el concepto de conocimiento. Su estudio abordamos desde las perspectivas epistémica y gnoseológica, en relación con las concepciones filosóficas. Para el Marxismo, el conocimiento es un proceso que se establece entre un sujeto cognoscente (aquel que conoce), un objeto del conocimiento (aquello que se trata de conocer), y determinadas estructuras o formas sin las cuales el conocimiento no puede ocurrir (Cardoso, 2000). Además, de acuerdo con Bedoya (2018) el conocimiento es un proceso ya que se da a través de fases, de la etapa

del conocimiento sensible o fenoménico se pasa al conocimiento racional o lógico. Es un proceso dialéctico porque implica una superación, no en término de continuidad sino de ruptura epistemológica. Por otra parte, dentro de esta concepción, Kédrov y Spirkin (1968) admiten que la ciencia comienza principalmente del conocimiento cotidiano lo que es experimentar para sus necesidades y después poner empírica y finalmente teórica.

Además, Cardoso (2000) argumenta que el conocimiento es una teorización que parte de la realidad objetiva. Es decir, que el conocimiento científico es un reflejo del mundo externo cada vez más próximo conforme avanza la investigación. Extrapolando, el objeto de estudio de la historia es, el ser social en las diferentes etapas del desarrollo del hombre y en la misma época las distintas sociedades. Estos hechos son reflejados con la mayor exactitud posible.

En oposición al Marxismo, No obstante, el conocimiento para el Positivismo y el Neopositivismo es adquirido a través de algún tipo de experiencia u observación, el cual se apoya en las matemáticas y la lógica como aplicación del método científico. Para (Cardoso, 2000) es un proceso de descubrimiento de las características intrínsecas de la realidad, cuya legalidad constitutiva es susceptible de ser descrita de manera objetiva y libre de valores. El sujeto cognoscente puede acceder directamente, sin mediación alguna al conocimiento de dicha realidad a través de los sentidos y de la razón; y las posibilidades de alcanzar un conocimiento sobre la misma son absolutas. Este optimismo cientificista en la actualidad es objeto de muchas críticas, según Lora (2013) queda poco en pie del positivismo como lo reconoce el mismo Alfred Ayer, quien afirma ´supongo que su defecto principal es que casi todo era falso… primeramente el principio de verificación nunca llegó a formularse con propiedad´ asimismo, (Cardoso, 2000) a raíz del problema de los criterios de la verificabilidad y deducibilidad de Alfred Ayer y la falsabilidad de Karp Popper, demostraron presentar dificultades considerables a su universalización.

En otro orden de ideas, el estructuralismo se inicia a principios del siglo XX, desde el punto gnoseológico rompen con la dicotomía sujeto/objeto e introducen sujeto/cultura/objeto. Plantean la cultura como mediación entre el sujeto y el objeto. Asimismo, los hechos y fenómenos sociales son estudiadas en su totalidad al proponer que los elementos de un todo, se relacionan entre sí con el todo, como resultado el cambio de uno de ellos modifica necesariamente a los demás. Asumen, que hay interacción entre sus elementos, es decir, su estructura (Ochoa, 2019)

En síntesis, todo conocimiento se enfoca desde una determinada concepción y son necesariamente opuestas. Dentro de una idea específica existe posturas, tendencias, enfoques y escuelas las cuales muchas veces se complementan. No podemos concebir un conocimiento y su práctica neutrales. En consecuencia, los contenidos seleccionados en el Currículo Nacional de Educación Básica [CNEB], puestos en práctica en el aula están influenciadas por una determinada concepción.

A continuación, analizamos de manera sintética las principales corrientes historiográficas del siglo XX y las corrientes predominantes de la historiografía peruana, con el propósito de comprender los fundamentos teóricos que han influido en la construcción del conocimiento histórico y en la enseñanza de la Historia del Perú.

2.3.1 Concepciones historiográficas predominantes del siglo XX

Las concepciones historiográficas constituyen los marcos teóricos y epistemológicos que orientan el análisis e interpretación de la historia de la humanidad. A partir de ellas, los historiadores adoptan determinados principios, categorías y enfoques que condicionan la manera de comprender los procesos históricos, explicar sus causas y producir conocimiento científico sobre el pasado.

2.3.1.1 Concepción historiográfica de los Annales

Aparece en Francia en el siglo XX. Los Annales plantean la tesis de la existencia de elementos económicos de pequeña producción y pequeños servicios, dirigidos por la pequeña burguesía y capas medias. (Bonilla, 2017) Argumenta, que los Annales nace como una reacción a la historiografía positivista, afianzado en las ideas de Von Ranke, historiador alemán considerado como el padre de la historia científica, en la que predominaban los hechos políticos y administrativos y los acontecimientos. Según Cardoso (2000) esta concepción promueve la tarea de construir una historiografía progresiva, humana y al compás del desarrollo científico, aunque sin perder su carácter idealista, reflejado en su desinterés por la cuestión del poder y por la historia de la estructura de clases y de los conflictos sociales.

Por su parte, (Burke, 1999) sostiene que la escuela de los Annales ha pasado por tres generaciones: la primera corresponde a Lucien Febvre y Marc Bloch desde su fundación en 1929 hasta el final de la Segunda Guerra Mundial. Fundaron la revista Annales d'histoire économique et sociale. La revista fue planeada desde el principio para ser algo más que otra publicación histórica. Aspiraba a ser la guía intelectual en los campos de la historia económica y de la historia social. A continuación, la segunda generación corresponde al periodo de Fernand Braudel, comienza después de la Segunda Guerra Mundial hasta 1968. Su principal aporte fue dar mayor énfasis a los factores económicos, sociales e incluso políticos en la construcción histórica. Esta historia se desarrolla a un ritmo más lento que el de la historia de los acontecimientos. Al final, la tercera generación, se inicia en la década de los 70 del siglo XX con Jacques Le Goff y Emmanuel Le Roy Ladurie. Ambos teóricos transitaron de la historia económica y social a la historia de la "superestructura" cultural, se interesaron por la cultura y las estructuras sociales que los individuos de una determinada sociedad tienen sobre el mundo social.

En cambio, para Aguirre (2005) los Annales pasa dos etapas. El primero, surge entre 1929-1941 con L. Febvre, constituyen un núcleo metodológico y epistemológico que dan estatuto y soporte de rasgos del modelo analista. Definen un nuevo horizonte conceptual e introducen la comparación como método en la investigación histórica desde la perspectiva global. Postulan una historia interpretativa y consideran la historia siempre abierta o en construcción. Un aporte muy importante, en esta etapa es la teoría de la temporalidad y de larga duración histórica. El segundo, corresponde a los Annales de las "mentalidades" y de la "antropología histórica" entre 1968-1989 a raíz de la revolución cultural de 1968. Dicha revolución produce un cambio radical en la escuela, la familia y los medios de comunicación. En la escuela, se pone fin al "*magister dixil*" y a la reproducción cultural y se abre todo un abanico de búsqueda de nuevos modelos pedagógicos de transmisión del saber y de la producción y divulgación de nuevos conocimientos científicos. A partir de 1968 la pedagogía comenzará a buscar nuevas formas de incorporar más activa y críticamente a los estudiantes, recomponiendo metodológicas activas como las dinámicas grupales y la instrucción personalizada. Como consecuencia de esta revolución cultural revolucionó también la historiografía contemporánea. A partir de 1968 la historiografía de los Annales incursiona sobre temas culturales y se difunde la historie *dei mentalités* francesa.

Para los Annales la historia del pasado no se reproduce fielmente, sino se interpreta a partir de conceptos y subjetividad, así como de teorías científicas precedentes. Así, (Cabanillas, 1993) fundamenta que para esta concepción el hecho histórico es construido teóricamente. El historiador es un científico, ya que reconstruye hechos en base a una hipótesis y a una teoría. Pues sin teoría previa no puede concebirse el trabajo científico.

Asimismo, para los Annales o teoría de las mentalidades, los hechos históricos son totales, unitarios y jerarquizados. Refutan la segmentación de la historia como historia del arte, historia política, etc. La historia se interesa por hombres que realizan simultáneamente diversas funciones y actividades: económicas, sociales, políticas, etc., en las diferentes épocas del desarrollo de la sociedad.

Los Annales en sus inicios, considera la historia económica como punto de partida la recuperación real, pero crítica y transformadora, de las contribuciones necesarias de la ciencia económica. Desde este enfoque, se rescata los conceptos científicos en el estudio de la economía, pero cambiando a través de su historización. Como ejemplos de estos conceptos son el concepto de burguesía, en sus diferentes acepciones. (Aguirre, 2001)

Otro aspecto a tomar en cuenta de esta corriente historiográfica, según Cabanillas (1993) es que las leyes respecto a los hechos históricos en el desarrollo de la sociedad son relativas. Es decir, tienen validez solo para una época y sociedad que surgieron. Niegan el carácter histórico continuo de la sociedad y, por consiguiente, niegan el cambio social. Una de sus características es:

La dimensión del tiempo en los fenómenos sociales. El concepto de tiempo en historia es objeto de análisis dentro cada concepción o escuela historiográfica. En este caso, Braudel, innovador de la historiografía contemporánea al observar los resultados de la economía en estudios históricos, aportó su punto de vista respecto a la temporalidad. La pluralidad de tiempo social forma uno de los principales aportes metodológicas de los Annales en el estudio de la historia.

Braudel, examina que la realidad social es una unidad diferente de tiempos sociales. El tiempo se mueve a diferente velocidad, así el tiempo lento, es el tiempo de larga duración identificada con la estructura, toma en cuenta los procesos cíclicos y posibles variaciones

que pueden detectarse dentro de un espacio de un periodo largo. Sigue el tiempo medio o coyuntura, que tiene una duración entre una decena de años a un cuarto de ciclo. Finalmente, el tiempo inmediato o acontecimiento. En síntesis, el tiempo social es heterogénea, irregular y discontinua a diferencia del tiempo cronológico que es lineal, continuo y homogéneo y es medible con unidades conocidos como el calendario y el reloj (Rodríguez, 2013).

La escuela de los Annales desarrolló una idea de tiempo contrario a la sugerida por el positivismo, que planteaban el tiempo lineal y simple, subordinas a la descripción de los hechos de forma lineal. Sin duda, los Annales rompe con la tradición cientificista positivista que ejerció una gran influencia hasta mediados del siglo XX.

2.3.1.2 Concepción historiográfica Estructuralista

El estructuralismo-culturalismo fue una corriente historiográfica desarrollada principalmente entre las décadas de 1950 y 1970, influida por los planteamientos de Pierre Bourdieu, Antonio Gramsci y Louis Althusser. Esta perspectiva cuestionó las explicaciones centradas exclusivamente en los factores económicos, otorgando autonomía a las estructuras culturales como elementos determinantes en la interpretación de los procesos históricos. Su influencia alcanzó a la tercera generación de la Escuela de los Annales, cuyos representantes incorporaron aportes de disciplinas como la antropología y la lingüística. Posteriormente, esta corriente evolucionó hacia el posestructuralismo, reforzando el denominado giro lingüístico en la interpretación histórica.

Sin embargo, fundamentar su base teórico-epistemológico es complejo por su ambigüedad. Así, (Bastide, 1969, cómo se citó en Ochoa, 2019) Estructura significa al mismo tiempo: a) un conjunto, b) las partes de ese conjunto, c) las relaciones de las partes entre sí. Esta actitud, sedujo fácilmente a los anatomistas, y a los gramáticos, seguidamente, en el siglo XIX, también tentó a los que se interesaban por las ciencias exactas, las ciencias naturales y las ciencias sociales. Por otro lado, tal dificultad está relacionada con la diversidad de campos que estudian los estructuralistas, en el caso de Lévi-Strauss trabaja en antropología y etnología, Lacan en psicoanálisis, Althusser propone una nueva lectura de Marx, Foucault se ocupa de la episteme del saber y las relaciones de poder y Barthes de la crítica literaria. Su punto de concordancia radica en estudiar sus campos de trabajo

teórico, renunciando de los intereses particulares, de sus respectivos objetos de estudio o de sus lenguajes específicos.

En ese contexto multiforme del estructuralismo, Deleuze (2002) propone siete criterios formales de reconocimiento, expondremos los más importantes:

Lo simbólico. Estamos acostumbrados a distinguir entre la materialidad y la idea. Nuestro razonamiento se sustenta de forma dialéctico entre estas dos nociones que se transforma en lo simbólico. Lo simbólico para los estructuralistas constituye la primera dimensión en los estudios históricos

Local o de posición. Los componentes de la estructura no tienen denominación externa ni categoría interna, solo tienen un sentido. El sentido es únicamente de postura; por lo tanto, no se trata de un espacio en una extensión real ni imaginario, al contrario, se trata de una parte de un espacio inherente estructural. En consecuencia, los estructuristas admiten que los lugares de un espacio estructurales son anteriores a la realidad y a la sociedad que vendrán a ocuparlos y anteriores a los acontecimientos. Al respecto, Lévi-Strauss pretende que la metodología del estudio de los fenómenos sociales debe estar sujetas a reglas lógicas para lo cual se debe usar instrumentos formales semejante a la de la matemática. Como vemos, tiene apego al positivismo.

Lo diferencial y lo singular. “Toda estructura presenta estos dos aspectos, primero un sistema de relaciones diferenciales a partir del cual los elementos simbólicos se determinan recíprocamente, y un sistema de singularidades que corresponde a estas relaciones y que trazan el espacio de la estructura” (p, 231) Por consiguiente, toda estructura es una multiplicidad. El cual se pone, también, de manifiesto en las ciencias sociales.

Lo diferenciante, la diferenciación. En la perspectiva de la Historia Lévi-Strauss es la figura clave, por lo que es necesario analizar su posición. Debemos partir de la controversia entre Sartre y Lévi-Strauss. Sartre insiste en que todo conocimiento debe ser dialéctico, progresivo, cambiante y autotrascendente, parece negar la posibilidad misma de conocimiento estable, sistemático y analítico. Lévi-Strauss objeta que si bien la primera

forma, dialéctica del conocimiento es apropiada para el avance del hombre a través del tiempo y la historia, es posible un conocimiento analítico, formal y cabalmente sistemático en una dimensión opuesta del instante en que la mente, siempre sujeta a la dialéctica, formula constantemente su visión ideológica en términos de características mentales fijas, recurrentes y a fin de cuentas universales. Badcock (1989).

Para Levi - Strauss, la historia funciona como un código, ya que los acontecimientos históricos son signos que son al menos a priori arbitrarios puesto que, como todas las actividades de la mente, la historia es ideológica y determinada por otras realidades, no mentales. De este modo la historiografía ha de tomarse por ciencias exactas (1989). En efecto, (Cabanillas, 1993) revalida al afirmar que los hechos históricos son analizados como conceptuales y no empíricos, ya que los hechos sociales no se confunden con las relaciones sociales visibles o la realidad social.

Eso significa para Levi-Strauss un giro metodológico entendido como estructuralismo, donde excluye al sujeto reemplazando la historia de los hombres por historia la historia de las estructuras económicas y sociales. Desde ese punto de vista metodológico, emprende la búsqueda apoyándose en el estudio etnográfico que ayuda a construir un modelo teórico de la sociedad que no corresponde a ninguna realidad observable. De hecho, a la Historia no le interesa el origen de los conceptos, sino el complejo de relaciones que, en un determinado momento, es posible descubrir.

Sus principales características son:

En cuanto se refiere a leyes o regularidades científicas, niegan su carácter histórico. Porque según Cardoso (2000) suprime el tiempo tal como es experimentado por los hombres en su actividad práctica, en orden a volver su objeto dócil a la identificación y al aislamiento, y, a partir de ahí a la generalización (esto es, al establecimiento de leyes) y a la predicción.

De hecho, esta concepción en su análisis separa las estructuras de los hechos, por lo que carece para vincular los hechos con los cambios, interpretando de forma genérica los

hechos a través de periodos largos. Igualmente, postula que las regularidades sólo actúan en el terreno de las estructuras y no en la de los hechos. Se opone al estudio de los hechos de la historia como ciencia, asimismo, rechaza la idea de causalidad lineal entre estructura y acontecimiento.

La cognición histórica es activa y antivalorativa. Pues esta concepción considera que las representaciones científicas de la realidad histórica no derivan de las representaciones espontáneas o reflexionadas -pero superficiales y aparentes-, sino que el investigador debe romper las evidencias de estas representaciones para hacer aparecer la lógica interna oculta de la realidad histórica que está estudiando. Esta historiografía postula la creación de modelos estructurales de carácter abstracto, con los culés se puede analizar, captar y explicar mejor la realidad; pero que tales modelos –sostiene- no deben ser ideológicos sino científicos, pues solo estos pueden darnos un conocimiento verdadero, que no sea mero reflejo de la conciencia valorativa o de los intereses ideológicos y prácticos del historiador. Puesto que estos últimos vician el análisis entero e impiden la obtención de conocimiento, conduciendo más bien a una ideologización de la historia.

2.3.1.3 Concepción positivista

El Positivismo surge en el siglo XVIII a raíz de la producción industrial, los inventos y el desarrollo tecnológico. Aparece con las llamadas ciencias fácticas (física, química y biología) consideradas únicos campos válidos para la práctica científica. Bajo esta premisa, a inicios del siglo XIX, la ciencia positiva se encontraba legitimado como única vía para lograr un conocimiento objetivo y universal sobre el mundo. No había otra alternativa que el Positivismo. A mediados del siglo XIX, los hechos y fenómenos sociales son percibidos como objeto de interés por la ciencia positiva. Auguste Comte, Émile Durkheim y otros pensadores asumen la tarea de definir los principios de una ciencia social.

A principios del siglo XX, se observa un predominio de la corriente historiográfica positiva. La historia se caracteriza por ser una ciencia puramente descriptiva basado en el documento. La investigación histórica en busca de la objetividad recurre a los documentos históricos como instrumentos fiables. En consecuencia, se escriben tratados voluminosos, producto de compilación de datos abultados. Estas investigaciones carecen de análisis aun cuando están utilizando un criterio científico. Es decir, esta corriente buscó superar la

simple narración de hechos, incorporando el estudio sistemático de aspectos económicos, demográficos e institucionales mediante el examen de fuentes documentales. Entre sus principales representantes destacan Barthold Georg Niebuhr, Leopold von Ranke y Theodor Mommsen en Alemania, mientras que en Francia se vinculó a la École des Chartes. En particular, Ranke fue uno de los defensores más destacados del positivismo y sostuvo que la tarea del historiador consistía en reconstruir el pasado 'tal como fue', otorgando a las fuentes originales un papel fundamental en la investigación histórica. Hernández y Chádez. (2023).

El hecho histórico para el positivismo es una construcción científica. Lo relaciona sólo con los hechos comprobables, sin buscar sus correspondencias entre los hechos pasados. La interpretación positivista del hecho histórico está basada en la observación y la experiencia empírica y ejerció gran influencia entre los historiadores. En consecuencia, la tarea del historiador es reconstruir los hechos en función del criterio de veracidad (Topolsky, 1992).

Desde el punto de vista ontológico, el positivismo se sustenta en el realismo, al considerar que la realidad social existe de manera objetiva e independiente del observador, del mismo modo que la realidad natural. Bajo esta concepción, los fenómenos sociales se explican mediante relaciones de causa y efecto que pueden identificarse a través de la observación sistemática, permitiendo formular explicaciones generales e incluso realizar predicciones. En el plano epistemológico, el positivismo adopta una postura objetivista, según la cual el investigador debe mantener una posición neutral frente al objeto de estudio, procurando que sus valores o interpretaciones no influyan en la producción del conocimiento. En consecuencia, el conocimiento científico se obtiene mediante la aplicación del método científico, el análisis objetivo de los hechos y el uso de un lenguaje preciso que permita describir y explicar los fenómenos sociales con base en evidencias empíricas. Mendoza y Marchán (2023).

Las características más relevantes de esta concepción según (Cabanillas, 1993) son:

El hecho histórico es empírico-lógico o formal-lingüístico. Esta concepción considera que el hecho histórico es solo un dato empírico formal o construido convencionalmente, mediante signos lingüísticos por el historiador. Niega que exista el hecho histórico objetivo.

Los hechos históricos son singulares, individuales y atomizados. Excluyen de la historia la interpretación holística, o sea la totalidad abstracta de la historia y la totalidad social concreto. Explican que hablar de la totalidad histórica es caer en la metafísica, porque las totalidades no pueden observarse y lo único que se pueden observar son los hechos singulares, únicos. Por eso, los historiadores que asumen esta concepción aceptan y propugnan la fragmentación de la historia en: historia de la ciencia, historia del arte, historia de la educación, etc.

Las leyes históricas son difusas y convencionales. Considera que la historia solo puede tener "leyes" difusas o generalizaciones tomadas del sentido común, por lo que los historiadores casi nunca podrían dar explicaciones rigurosas (como si lo hacen las ciencias naturales) Pudiendo dar solo "esbozos explicativos" con relleno de hechos empíricos. Cardoso (2000) Refiere que estas "leyes" sólo pueden funcionar a nivel de los hechos singulares. De ahí colegimos que el positivismo rechaza categóricamente la posibilidad de teorizar la historia por caer en metafísica o abstracción que se aleja de ser verificable. Por consiguiente, este razonamiento niega que la historia pueda descubrir leyes del desarrollo humano y su predicción.

La cognición histórica es pasiva y antivalorativa. Considera que el historiador solo se ocupa de observar y describir pasivamente los datos históricos, limitando la descripción a la ordenación formal, nominal, lógica y pasiva de los hechos empíricos. Concibiendo que ir más allá de esto (es decir buscar, explicar e interpretar la "cosa en sí" histórica) constituye arribar a la metafísica anticientífica; posición que –nosotros consideramos- conduce al agnosticismo o eclecticismo. Asimismo, postula que el historiador debe separar los hechos históricos de toda valoración ideológica o filosófica, para así –supuestamente- garantizar la objetividad en la investigación y enseñanza historiográficas; sometiendo éstas al rigor académico de la lógica, la semántica y la semiótica, únicas entidades capaces de decirnos objetiva y científicamente si tal o cual hecho histórico fue verídico o no.

2.3.1.4 Concepcion historiográfica Marxista

Surge en el siglo XIX, como respuesta a la depauperación de la clase obrera que trabajan en las industrias de sociedades capitalistas en desarrollo como Inglaterra, Francia, Alemania y otros. La revolución industrial había traído promesas de una sociedad

igualitaria en relación a los ingresos económicos de la clase trabajadora; sin embargo, ese compromiso erosiona produciendo ruina de los asalariados. Este hecho, permite la creación y el fortalecimiento de la concepción marxista. Se difundió en los países latinoamericanos, aunque el estado de neocolonialidad y dependencia de estos países provocó y provoca un retraso y distorsión en la difusión de las tendencias recientes del pensamiento basado en dicha concepción (Cabanillas, 1993)

Para Cardoso (2000) “La concepción marxista de la historia permite el estudio de ésta en términos de un desarrollo autodinámico o autodeterminado” (p, 117). Así, pues, la metodología de la historia es dialéctica a cerca del desarrollo de la sociedad en las diferentes etapas. Es la comprensión de los hechos históricos siempre en movimiento, en progreso de ahí su principio central es el autodinamismo de desarrollo mediante contradicciones. Otro principio de acuerdo con Cardoso es el holismo, que consiste en observar el mundo como una totalidad, donde todos sus componentes se hallan interrelacionadas entre sí. Esto exige de la ciencia más rigurosidad en su método ya que muchos de los cuales son imperceptibles a nivel descriptivo. El método propuesto desde esta concepción de los hechos y fenómenos sociales es el materialismo histórico.

En relación a la metodología de la historiografía marxista hacemos el análisis desde el aporte de Topolsky (1992):

El hecho histórico es objetivo. El hecho histórico es interpretado de dos maneras: primero, la interpretación ontológica, desde este panorama el hecho histórico como objeto de estudio de la historia existe de forma objetiva, en otras palabras, es un hecho en sí mismo. Lo que realmente aconteció. Conviene subrayar, que el desarrollo de las sociedades está enmarcado por un conjunto de hechos específicos en contextos específicos que el historiador reconstruye, reflejándolo en su pensamiento. En segundo lugar, la interpretación epistemológica y metodológica concierne al desarrollo de reconstruir los hechos ocurridos. Dicho de otro modo, es la reconstrucción científica de un hecho histórico a través de leyes o una interpretación rigurosamente científica.

La conjugación de la interpretación ontológica e interpretación epistemológica y metodológica impulsa la comprensión de un hecho histórico. Esto demuestra que un hecho histórico es considerado una categoría ontológica y una categoría epistemológica. En síntesis, un hecho histórico es un reflejo más o menos cercano, de la manera más objetivamente de la realidad. Es una teorización lo más contiguo de la realidad que refleja.

Una interpretación recurre a conceptos en la reconstrucción del hecho histórico. Los conceptos nos permiten reflejar la realidad de la forma más fidedigna posible los hechos y fenómenos sociales y su posterior generalización. Es decir, se acepta la existencia de una realidad histórica concreta y objetiva que es el objeto de estudio. A esto se llama interpretación dialéctica.

Por consiguiente, la historiografía marxista considera los hechos históricos como una realidad objetiva, que se halla en constante movimiento y desarrollo autodeterminado, debido a las contradicciones internas de la totalidad social. De manera que, la historia como ciencia es complejo y muy variado donde todos sus componentes están estrechamente relacionados entre sí.

Espacio y tiempo en los hechos históricos. Son dos conceptos inseparables y se caracterizan por su objetividad. Para la historia estos conceptos son relevantes, por un lado, el espacio expresa la sucesión de los hechos y fenómenos sociales en permanente movimiento, y por el otro lado, el tiempo refleja el orden en que suceden estos hechos y fenómenos sociales. De manera que, si nos centramos en su naturaleza material y objetiva nos damos cuenta de que los hechos históricos están en un proceso permanente de desarrollo en el espacio y tiempo de forma ininterrumpida.

Desde la historiografía marxista queda demostrada que el tiempo y espacio tienen una existencia objetiva, y son objetos materiales (los sucesos). Esta posición fue reconfirmada por la teoría de la relatividad propuesto por Einstein, al reconocer que tiempo y espacio son atributos de la materia. En la práctica usamos las categorías absolutas del tiempo y espacio, validadas por nuestra experiencia habitual

Asimismo, en la historia es importante discutir el carácter relativo del tiempo y espacio. Su análisis, por un lado, está relacionada a la velocidad en que se desplaza el tiempo y, por el otro, la extensión del espacio. Su interpretación depende del discernimiento usado en el cálculo de la duración de un hecho o fenómeno social transcurrido y el trayecto espacial entre acontecimientos particulares. Siendo así, se apoya en criterios subjetivos la valoración del tiempo y espacio. Definitivamente estos puntos de vista el periodo de tiempo, transcurren con lentitud unas veces y más rápido otras, asimismo, en ciertos periodos los cambios se presentan rápidos en su aparición y en otros por el contrario son no son claramente visibles, por ejemplo, el tiempo fluye muy rápido durante las rebeliones, los conflictos, los enfrentamientos, etc. Podemos condensar lo dicho hasta aquí, que la velocidad del tiempo histórico se siente en contraste con aquellos intervalos de tiempo en los que los pequeños cambios cuantitativos se convierten en sistemas cualitativos nuevas.

Así Topolsky (1992) alega:

> Las determinaciones espacio-temporales de un hecho histórico concreto pueden definirse con un grado de precisión variable. Los avances en la medida del tiempo y del espacio (…) han hecho posible definir dichos determinantes con bastante exactitud. Estas cuestiones pertenecen a la esfera de la cronología (medida del tiempo) y la geografía histórica y la metrología (medida del espacio) como disciplinas históricas auxiliares (p, 187)

desarrollo de la historia está regido por leyes que expresan los nexos internos entre los diversos hechos históricos. Por lo que el enfoque marxista presupone, así como exhorta el descubrimiento mediante la investigación científica las leyes que gobiernan el desarrollo histórico. A diferencia de otras concepciones historiográficas que niegan la regularidad de los hechos, el principio de causalidad desde el marxismo es defender que los hechos y fenómenos sociales están regidos por leyes.

2.3.2 Historiografía peruana

La historia como disciplina tiene cada vez más vigencia entre nosotros ya que estudia los hechos históricos. A través de la historia conocemos los hechos y fenómenos sociales de nuestro pasado. Su comprensión nos sirve para nuestra concientización y proyección al futuro sobre la base de lo que ha pasado.

(Mücke, 1999) hace un análisis sobre la historiografía peruana al sostener: “El siglo XIX es un siglo problemático para la historiografía y la conciencia nacional peruana. Es el siglo en el cual se consiguió la independencia de España y se construyeron los fundamentos del Estado-Nación, es decir, del Perú actual” (p, 1) Ulrich Mücke, historiador alemán, conocedor de historia de América Latina sobre todo de la historia de la república del Perú. En su análisis observa que la etapa republicana peruana nació de los preceptos políticos, económicos, sociales e ideológicos occidentales. En consecuencia, en el país no hubo una verdadera independencia, sino se encontraba subordinado a los intereses extranjeros con marcado preponderancia en lo económico de los países europeos. Esta dependencia occidental de la república liberal de la sociedad peruana originó un sistema colonial. Esto provoca una fragmentación política, por un lado, en el Perú oficial defendida por la oligarquía gobernante y, por el otro lado, el Perú profundo empobrecido por la explotación asentado en los andes peruanas.

Ulrich Mücke comprende con claridad nuestra realidad social. En sus observaciones señala que el Perú a partir de los 70 experimentó un cambio en la historiografía peruana. Este cambio vendría de los discursos de historiador san marquino Heraclio Bonilla y Karen Spalding etnohistoriadora conocedor de la sociedad andina colonial. Ambos sostenían que las clases élites criollas peruanas se opusieron a la verdadera independencia de la república por sus vínculos con los poderes hegemónicos extranjeros. A tal punto, el argumento de Bonilla fue considerada como traición a la patria, incluso hubo la intención de quitar su nacionalidad peruana ya que ponía en tela de juicio la historia contada hasta ese entonces.

Entre los años 1821 a 1971, después de 150 años del rompimiento con la metrópoli española. Conviene subrayar, que en lo económico y social se mantenía vigente el sistema colonial. Esta situación colonial se consolidó en el siglo XVIII con la dominación inglesa que se convirtió en la nueva potencia del mundo. Durante este periodo los historiadores expandieron trabajos sobre la Emancipación y la Independencia que reflejaban la ideología de la clase oligárquica, denominada historia tradicional. Este mito se trasmitió en los textos escolares y universitarios, con la intención de legitimar, el presente de ese entonces, manipulando los fenómenos y hechos pasados con el propósito de sentar las bases históricas de nuestra nación y obstaculizar la crítica de los problemas reales que aquejan la realidad histórica del presente (Bonilla y Spalding, 1972)

Por otro lado, Macera (1977) analiza el desarrollo de la historiografía peruana del siglo XX y propone una periodización compuesta por tres etapas: la primera (1905-1945), caracterizada por el predominio de la historiografía positivista; la segunda (1945-1962), correspondiente a un período de transición y renovación metodológica; y la tercera, iniciada desde 1962, denominada espacio académico, marcada por la profesionalización de la investigación histórica y la incorporación de nuevas corrientes historiográficas. Esta clasificación permite comprender la evolución de la producción histórica peruana desde una perspectiva institucional, metodológica y epistemológica.

La primera etapa (1905-1945) se inicia con la fundación del Instituto Histórico del Perú en 1905, institución que consolidó la investigación histórica bajo la influencia del positivismo europeo. Durante este período predominó una concepción de la historia sustentada en el análisis documental, la crítica de fuentes y la reconstrucción objetiva de los hechos históricos. El Estado desempeñó un papel importante en la promoción de estudios históricos, especialmente durante el gobierno de Augusto B. Leguía, quien impulsó las celebraciones del Centenario de la Independencia y del Centenario de la Batalla de Ayacucho, promoviendo congresos científicos, la reorganización del Archivo Nacional, la creación del Museo Bolivariano y reformas educativas que fortalecieron la enseñanza de la Historia del Perú. Sin embargo, hacia finales de esta etapa comenzaron a evidenciarse los límites del paradigma positivista, debido al surgimiento de nuevas corrientes historiográficas europeas que cuestionaban la historia política tradicional y proponían una visión más amplia de los procesos históricos.

La segunda etapa (1945-1962) representa un período de transición hacia nuevas orientaciones historiográficas. En estos años, la influencia de la Escuela de Annales, la antropología, la sociología y la economía modificó progresivamente las formas de investigar e interpretar la historia peruana. El incendio de la Biblioteca Nacional del Perú en 1943 afectó considerablemente el desarrollo institucional de la investigación histórica; sin embargo, simultáneamente surgieron nuevas generaciones de intelectuales que propusieron interpretaciones más integrales del pasado nacional. Historiadores como Jorge Basadre, Raúl Porras Barrenechea y Luis E. Valcárcel ampliaron los objetos de estudio incorporando dimensiones sociales, culturales y económicas, mientras que el pensamiento de José Carlos Mariátegui ejerció una fuerte influencia al cuestionar la

historiografía tradicional y plantear una interpretación crítica de la realidad peruana desde la problemática social y las relaciones de poder.

Finalmente, la tercera etapa, iniciada a partir de 1962, corresponde a la constitución del espacio académico, caracterizado por la consolidación de la Historia como disciplina científica en las universidades y centros especializados de investigación. Según Macera (1977), este período se distingue por la profesionalización del historiador y la incorporación de nuevas corrientes teóricas y metodológicas, entre ellas la Escuela de Annales, la historia social, la etnohistoria y la historiografía marxista, que renovaron profundamente la investigación histórica en el Perú. La creación y fortalecimiento de programas universitarios de Historia, el desarrollo de revistas especializadas y la ampliación de los archivos y centros de investigación favorecieron la producción de estudios con mayor rigor científico. En este contexto destacaron historiadores como Pablo Macera, Heraclio Bonilla, Manuel Burga, Alberto Flores Galindo, Franklin Pease, María Rostworowski y Luis Guillermo Lumbreras, cuyas investigaciones contribuyeron a ampliar los objetos de estudio y a consolidar una historiografía orientada al análisis de las estructuras económicas, las relaciones sociales, las culturas andinas y la diversidad histórica del Perú.

A continuación, se analizan de forma breve las dos corrientes más influyentes de la historiografía peruana: la etnohistoria y la historiografía marxista.

2.3.2.1 La etnohistoria

La etnohistoria se interesa por el estudio de la historia regional. Para (Lorandi y del Rio, 1992) estudia grupos étnicos colonizadas por Europa, desde la perspectiva de la etnicidad y considerando sus transformaciones a través del tiempo. Históricamente se desarrolla primero en América con los cronistas españoles a comienzos del siglo XX adquiere estatus científico. En síntesis, los autores, definen como la historia de los pueblos sin escritura o según los funcionalistas -fundamento teórico de la etnohistoria- como la ‘Historia de los pueblos sin Historia'.

Si bien la etnohistoria en el Perú surge como un intento de rechazar el centralismo y el grupo de poder historiográficas en el país, no por eso deja de ser conservador. Extraen en

su análisis el concepto de clases sociales, globalidad, entre otras. Esto se debe a la influencia que ejerció y ejerce el Positivismo, el Estructuralismo y el Funcionalismo. Adoptan el método sincrónico y restringen su uso de causación a lo estrictamente actual.

La etnohistoria experimentó un importante desarrollo teórico y metodológico durante la década de 1970 gracias a la articulación entre la Antropología y la Historia, lo que hizo posible la construcción de una historia andina desde la perspectiva de las sociedades indígenas. Este avance estuvo estrechamente vinculado al contexto de descolonización y permitió superar la visión eurocéntrica predominante hasta la década de 1960 (Ramos & Chiappe, 2020). Esta concepción historiográfica logra proponer enfoques teóricos y métodos destinadas a comprender la historicidad de las sociedades andinas desde su propia realidad, más allá de los modelos interpretativos occidentales.

La etnohistoria para Cabanillas (1992). Pasa por tres etapas claramente diferenciadas y son: a) los precursores con Luis E. Valcárcel, Julio C. Tello y Raúl Porras Barrenechea; b) influencia Norteamérica con John Rowe, John Murra, y Tom Zuidema y, c) etnohistoriadores contemporáneos entre ellos María Rostworowski, Juan Martín Ossio Acuña, Franklin Pease, Waldemar Espinoza y Luis Millones.

Los precursores. Luis E. Valcárcel. (1891-1987) es considerado fundador de la antropología científica en el Perú. Su método es una antropología retrospectiva, en tanto, combina la información de las crónicas con las evidencias arqueológicas. Fue quien introduce el término etnohistoria en su libro “Etnohistoria del Perú antiguo: historia del Perú (Incas)” publicado en 1959.

Desde una perspectiva culturalista, Valcárcel explicó la estrecha articulación existente entre la organización económica, las manifestaciones culturales, las creencias religiosas y las estructuras políticas y sociales del Tahuantinsuyo. Del mismo modo, sus estudios etnológicos identificaron la continuidad de diversos rasgos de las culturas prehispánicas en la realidad sociocultural peruana, destacando la persistencia del legado andino a lo largo del tiempo. (Losno y Santa Margarita, 2021).

Otro representante dentro de esta etapa es Raúl Porras Barrenechea (1897-1960) conocedor profundo de las crónicas andinas. Su principal aporte es el descubrimiento de fuentes históricas y su clasificación. Según (Losno y Santa Margarita, 2021) Replanteó la interpretación de diversos capítulos de la historia del Perú, especialmente el proceso de la conquista española, proponiendo una investigación documentada e integral de este acontecimiento. Sus investigaciones trascendieron las explicaciones tradicionales, al incorporar el análisis riguroso de las fuentes históricas y valorar la complejidad de los procesos políticos, sociales y culturales que caracterizaron el encuentro entre el mundo andino y el hispánico. En ese sentido, porras es considerado como el historiador de la conquista y el virreinato.

Etnohistoriadores de influencia norteamericana. En alguna medida se basan de los aportes de los precursores y son: John Rowe, John Murra y Tom Zuidema.

John Rowe. (1918-2004) Arqueólogo norteamericano, estudió sobre la historia del Perú, en particular la civilización inca. Utiliza de forma simultánea las crónicas y la arqueología, sin adoptar el esquema de los ciclos culturales que había influido sobre Valcárcel. Su particularismo histórico, como afirma Kroeber (citado en Lorandi y del Río, 1992) hace historia sin hacer historia, ya que no se preocupa de las transformaciones de largo plazo. Su análisis histórico es descriptivo y sincrónico.

John Murra. (1916-2006) Etnohistoriador de influencia funcionalista, en su libro “Formaciones económicas y políticas del mundo andino” publicado en 1975, enfoca su investigación en la economía y en parte su organización social del imperio incaico desde un marco etnológico. Murra, introduce los temas económicos en la dinámica entre el Estado y la comunidad. Finalmente, Tom Zuidema. (1927-2016) pensador estructuralista, estudia la organización social y política inca.

El historicismo de Rowe, el funcionalismo de Murra y el estructuralismo de Zuidema fundan las bases del desarrollo más reciente de la etnohistoria. Según (Galindo, 1988) estos pensadores influenciaron en los etnohistoriadores contemporáneos peruanos. Estos pensadores erradicaron de sus estudios historiográficos principios o conceptos como totalidad social, clases sociales, lucha de clases, masas populares, leyes objetivas, proceso, revolución, derivando más bien en un discurso obsesionado por el hombre andino,

un producto tan original y permanente que dejaba de ser histórico. De ese modo es una historiografía conservadora, aunque técnica y metodológicamente renovada o moderna.

Etnohistoriadores contemporáneos. Durante las décadas de 1960 y 1970, María Rostworowski se consolidó como la principal representante de la etnohistoria peruana al desarrollar una interpretación renovadora del mundo andino desde un enfoque interdisciplinario. Sus investigaciones se sustentaron en los aportes teóricos y metodológicos de destacados especialistas como John Murra, Tom Zuidema, Franklin Pease y Luis Millones, cuyas contribuciones permitieron fortalecer el estudio de las sociedades prehispánicas desde una perspectiva histórica y antropológica. A partir de esta base, Rostworowski amplió el análisis de las fuentes históricas, incorporando no solo las crónicas coloniales, sino también documentos administrativos, judiciales, visitas, testamentos y otros registros coloniales, contrastándolos con evidencias procedentes de la arqueología, la antropología, la lingüística, la geografía y otras disciplinas. Este enfoque interdisciplinario permitió reconstruir con mayor rigor la organización política, económica, social y cultural del mundo andino (Ortiz de Zeballos, 2016).

La metodología de la etnohistoria se caracteriza por integrar los procedimientos de la Historia y la Antropología en un enfoque interdisciplinario. El proceso de investigación se inicia con la localización, selección y evaluación crítica de las fuentes documentales (crónicas), seguido de su lectura, transcripción e interpretación mediante técnicas paleográficas. Asimismo, la etnohistoria complementa el análisis documental (fuentes administrativas y judiciales) con el trabajo de campo y el método comparativo entre grupos culturales, incorporando aportes de disciplinas como la lingüística, la arqueología y la antropología para lograr una comprensión más amplia de las sociedades indígenas y de sus procesos históricos. (Marquina, Natera y Castillo, 2021).

2.3.2.2 Concepción historiográfica Marxista

“Ningún análisis de las ciencias sociales puede ignorar la influencia del marxismo en el pensamiento contemporáneo y en especial, en el desarrollo de nuestras disciplinas en el ámbito latinoamericano (…), como se observa por el auge de los estudios económicos y sociales” (Lorandi y del Rio, 1992 p, 17) con José Carlos Mariátegui comienza toda una corriente de interpretación marxista de nuestra historia. Flores (1988) describe que

después de su regreso de Europa en 1913, donde compartió experiencias con Gramsci, Korsch, Lukács y Bloch, opta por un marxismo crítico, de hecho, fue influenciado por Georges Sorel, entusiasmado con la organización sindical. Una vez en Perú se informa con bastante detenimiento a través de Valcárcel, Romero y Churata y en 1923 realiza un congreso indígena, donde se elabora un programa, aunque tardíamente que resume la prédica de los miembros del Comité Pro Derecho del Indígena Tahuantinsuyo, donde se plateó la defensa de la comunidad, la abolición de servicios gratuitos y el reclamo de la escuela.

Más adelante la historiografía marxista se consolida como lo afirma Flores (1988) después de las ambiguas reformas económicas realizadas por el gobierno de Juan Velasco Alvarado a partir de 1968 –que destruyeron las relaciones de producción feudales (expresados en latifundio y servidumbre)- y también como una manifestación de la influencia cada vez mayor del socialismo mundial; cuando se generan en el Perú condiciones que favorecen la inclusión de la historiografía marxista en el currículo de la historiografía de las universidades del país. Lo cual trae como consecuencia un creciente ritmo de publicaciones de libros con orientación marxista, que arranca desde 1971, se incrementa en 1978 y alcanza su pico en 1986, aparejada a la demanda creciente proveniente de nuevos lectores (básicamente estudiantes universitarios) que dejan de creer en los manuales tradicionales de historia. Las investigaciones, la difusión y la enseñanza historiográfica marxistas no fueron homogéneas, sino que se desplegaron desde entonces en dos direcciones o tendencias a saber: los estudios sobre la historia económica y los escudos sobre los movimientos sociales:

Los estudios sobre historia económica. Influenciados por la llamada teoría de la dependencia y, cada vez más, por las concepciones estructuralista y neopositivista; teniendo como sus cultores a Heraclio Bonilla, Ernesto Yépez, Baltazar Caravedo, Carlos Iván Degrogori, Luis Enrique Tord, Nicolás Lynch, y Sinesio López.

Los estudios sobre movimientos sociales. Que buscan encontrar protagonistas colectivos (campesinos, obreros) en la historia peruana, influenciados por los historiadores más progresistas de la escuela francesa de los Annales y, cada vez más, por la concepción marxista; teniendo entre sus cultores más importantes a Emilio Choy, Wilfredo Kapsoli,

Dennis Sulmont, Wilson Reátegui, Manuel Burga, Alberto Flores Galindo, Lorenzo Huertas, Nelson Manrique, Rodrigo Montoya, Alfredo Torero, Luis Lumbreras y Rodrigo Sánchez.

2.4 Conocimiento didáctico

2.4.1 La pedagogía como disciplina

La naturaleza científica de la pedagogía ha sido interpretada desde diversas corrientes de la filosofía de la ciencia. Desde la tradición positivista y neopositivista, representada por el Círculo de Viena, se le considera una ciencia empírica perteneciente al ámbito de las ciencias sociales. En contraste, la perspectiva hermenéutica-crítica, influenciada por el neokantismo y las ideas de Max Weber, la concibe como una ciencia social de carácter ideográfico, cuyo propósito es comprender e interpretar los fenómenos educativos más que explicarlos mediante leyes generales. Por su parte, la Escuela de Frankfurt, especialmente a través de Jürgen Habermas, le atribuye un interés crítico y emancipador, orientado a la transformación de la realidad educativa mediante la reflexión y la acción. Finalmente, desde la concepción marxista, Kedrov ubica a la pedagogía dentro de las ciencias sociales, estrechamente vinculada con la filosofía y la psicología, y fundamentada en el método dialéctico como principio orientador de la investigación científica. (Vargas, 2023).

Según, Flórez (2005) (citado Vargas, 2023) la pedagogía tiene por finalidad contribuir a la humanización de niños y jóvenes mediante la reflexión sobre los procesos formativos. Asimismo, señala que la pedagogía no se limita a producir conocimientos propios, sino que integra, recontextualiza y resignifica los aportes provenientes de disciplinas como la filosofía, la psicología, la sociología y otras ciencias sociales, configurándose como un saber articulador orientado a comprender y orientar la formación humana.

En consecuencia, observamos que existen diferentes perspectivas epistemológicas sobre su naturaleza; sin embargo, coinciden en reconocer a la pedagogía como una ciencia social cuyo objeto central es el estudio de la formación humana. Las divergencias radican principalmente en el enfoque filosófico desde el cual se interpreta el fenómeno educativo, ya sea privilegiando la explicación empírica, la comprensión interpretativa, la emancipación crítica o el análisis dialéctico de la realidad educativa. Esta diversidad de enfoques

evidencia el carácter multidimensional de la pedagogía y su permanente construcción como disciplina científica.

2.4.2 Una aproximación a la didáctica

La didáctica, cuyo origen etimológico proviene del término griego *didaktiké* (“enseñar”), ha estado históricamente vinculada al estudio del proceso de enseñanza. Desde Comenio hasta nuestros días, se concibe como la ciencia que formula los principios generales de la enseñanza. En este sentido, la didáctica es la disciplina que orienta de manera sistemática el proceso de enseñanza y aprendizaje, traduciendo los fundamentos teóricos de la pedagogía en acciones concretas dentro del aula. Su interés central radica en determinar cómo enseñar, qué enseñar y con qué medios hacerlo, considerando la interacción entre el docente, el estudiante, los contenidos y el contexto educativo.

Asimismo, la didáctica no se limita al empleo de técnicas de enseñanza, sino que implica una reflexión sistemática sobre la práctica docente. En consecuencia, orienta la selección fundamentada de estrategias, métodos y recursos didácticos que favorezcan aprendizajes significativos y contextualizados, en función de las necesidades de los estudiantes y de las demandas del entorno educativo y social.

Por otra parte, las relaciones entre la didáctica y el proceso de enseñanza y aprendizaje cambian de forma permanente a raíz de que la sociedad se complejiza cada vez. Uno de los problemas que se presentan en la actualidad, es el abismo entre la teoría y la práctica educativa. En este contexto, la relación entre la práctica concreta y la reflexión sobre las relaciones escuela-sociedad, revelan que de las contradicciones entre la teoría y la practica va surgiendo un nuevo conocimiento, producido en medio de una práctica social concreta. (Vargas, 2023). En otras palabras, la práctica es una actividad consciente e históricamente condicionada, a través del cual el docente modifica la realidad educativa para alcanzar determinados fines.

Asimismo, el carácter científico de la Didáctica ha sido y es ampliamente discutido. Una disciplina alcanza el estatus de ciencia cuando posee un objeto de estudio y una metodología propios. La Didáctica reúne estas dos condiciones al estudiar la actividad del

docente y del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentándose en un cuerpo de categorías, principios y leyes que le otorgan autonomía y fundamentan su metodología específica. Portela (1998) (citado por Vargas, 2023). Sin embargo, la pedagogía positivista pretende considerar la pedagogía como una ciencia aplicada, un saber técnico, como consecuencia de este razonamiento se sobrevalora la metodología de enseñanza. En otro orden de ideas, Nérici considera la didáctica como ciencia y arte al mismo tiempo.

Otro de los problemas de la didáctica es lo relacionado a su demarcación entre la didáctica general y la didáctica especial (de las disciplinas). La primera, estudia los fundamentos teóricos y metodológicos de la didáctica como disciplina científica. Su campo de estudio comprende el conjunto de principios, modelos, estrategias y técnicas de enseñanza que pueden aplicarse y adaptarse a diversos contextos educativos, niveles escolares y áreas del conocimiento. (Casasola, 2020), Por su parte, la inclusión de la didáctica como disciplina procede de Europa extendiéndose, luego, a América Latina con Brousseau, quien propone las nociones de ingeniería didáctica, como una metodología de investigación y como producción de situaciones de enseñanza. Es decir, como herramientas diseñadas por el docente para provocar un cambio en la actividad cognoscitiva del alumno, por ejemplo, a través del juego, nuevos métodos de resolución de problemas, lo cual desarrolla sus habilidades y competencias. (Vargas, 2023).

Asimismo, dentro de este campo Chevallard (1997) (citado por Vargas, 2023) aporta el concepto de transposición didáctica que consiste en transformar un contenido del saber disciplinar a un saber a enseñar. Este saber enseñar se halla de forma explicita en los textos del Ministerio de Educación, programas curriculares regionales y local. Estos contenidos se convierten muchas veces en verdaderas creaciones didácticas, realizada por los docentes en función a las necesidades de la enseñanza.

Finalmente, otro de los problemas que plantea la didáctica, es el concepto de la *innovación* didáctica. El siglo XXI se caracteriza por el desarrollo científico y técnico sin precedentes, dando lugar al incremento enorme de conocimientos científicos y tecnológicos que exigen desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje creadora e innovadoras, para tratar de

solucionar la contradicción que existe entre la tendencia a la estabilidad del proceso y el vertiginosa desarrollo científico y técnico.

2.4.2.1 Tendencias didácticas de la corriente naturalista

Antes de analizar este apartado, es necesario destacar la estrecha relación entre la pedagogía y la didáctica. Como se señaló anteriormente, la pedagogía proporciona el marco teórico que fundamenta la educación, mientras que la didáctica se ocupa de concretar esos fundamentos en la práctica educativa. En este sentido, cada tendencia pedagógica se corresponde con una determinada tendencia didáctica, la cual orienta y explica el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las teorías del aprendizaje que la sustentan.

***Didáctica tradicional*.** La profesora e investigadora cubana Adelaida Macías, en su participación como expositora en el Foro Internacional Educativo organizado por Derrama Magisterial, realizado en Cusco en 2004. Manifestó que en Cuba las universidades durante los dos primeros años de formación enseñan a los estudiantes a revisar, estudiar y analizar teorías clásicas de las disciplinas que estudian. A partir del tercer año paulatinamente analizan teorías modernas. Según su punto de vista, en los primeros años de estudios el estudiante debe familiarizarse con los conceptos y su evolución. Entonces ¿Por qué retornar a Comenio? ¿Por qué volver analizar la pedagogía clásica? Ahora que nos enfrentamos a la posmodernidad. La respuesta es que requerimos conocer las teorías clásicas porque las modernas están cimentadas sobre estas bases. Además, no podemos negar su carácter histórico del desarrollo de la pedagogía y didáctica tradicional.

La didáctica tradicional se desarrolla en el siglo XVII, con Comenio en su *Didáctica Magna.* En esta obra se sienta las bases del carácter instrumental de la pedagogía. Comenio afirma “Que todas las ramas del conocimiento pueden organizarse sistemáticamente de acuerdo con los principios del método de las ciencias y del método de la enseñanza” (Civorolo, 2008, p, 50) Comenio construye el método como un conjunto de procedimientos en la enseñanza, basado en lo que va postulando como parámetros definitivos. Dicho método consiste en someter el proceso y el contenido de la enseñanza a un conjunto de reglas hasta llegar a universalizarlas. (Bedoya, 2018)

La didáctica instrumental de Comenio se basa en que el estudiante debe prepararse para obtener conocimientos sólidos y verdaderos y no espurio y superficial, debe guiarse por su propia razón. Como se puede observar, no debe limitarse únicamente a leer y aprender los libros memorísticamente, sino debe penetrar en lo más profundo de las cosas. En ese sentido, se debe formar al hombre para ser protagonista. En contraste con la enseñanza memorística e inactivo.

Desde esta perspectiva el docente, debe saber comunicar con claridad los trabajos requeridos, primero buscando la ejercitación de los órganos sensoriales, de la memoria, del entendimiento y del juicio, en ese orden. Desde su apreciación la ciencia comienza de forma gradual desde el conocimiento cotidiano hasta los niveles abstractos.

Para garantizar la universalización de la educación, Comenio sugiere el libro de texto como principal recurso pedagógico, recurso innovador en su tiempo. En los textos se incluyen ilustraciones con la finalidad de representar información y de esta manera facilitar a los estudiantes la comprensión de ideas y conceptos que ayuden a pensar y aprender con mayor seguridad.

Otro aporte relevante de Comenio es que en la escuela no todos adquieren una sólida formación, sino sólo un reducido número de alumnos. Igualmente, asiente que los docentes promueven un aprendizaje superficial. Tres siglos después, Perkins (1997) (citado en Civorolo, 2008) hace la misma acusación “que el mayor problema de las escuelas es el pensamiento pobre y el conocimiento frágil del docente”. (p, 64) Además, en las instituciones educativas se enseña conocimientos fragmentados, divididos entre sí y sin articulación.

La *Pampedia* de Comenio, es aquel principio pedagógico de la educación universal. Comenio (1992, p, 41) (citado por Bedoya, 2018) afirmó “esto es lo que deseamos: que aprendan todos, todo y totalmente”. Esta idea si analizamos en el contexto histórico en la que se ubica es democratizadora. En ese entonces la educación fue exclusiva y dogmática, el saber fue propiedad exclusiva de ciertos grupos o instituciones eclesiásticas. En consecuencia, este planteamiento pedagógico fue que cualquier individuo pudiera tener acceso al conocimiento a través del texto. Para González y Perera (2021) la Pampedia es un propósito homogeneizador e inclusivo. Es decir, que todos los niños y adolescentes tienen derecho de acceder a la educación. El pensamiento pedagógico de Comenio se adelanta al mundo industrial.

La principal limitación de la didáctica tradicional radica en privilegiar la transmisión de los contenidos curriculares sobre el desarrollo de procesos cognitivos y reflexivos en los estudiantes. En este enfoque, la enseñanza se organiza alrededor de la explicación del docente, quien sintetiza la información contenida en los textos escolares —principalmente los proporcionados por el Ministerio de Educación o de su biblioteca personal— y la complementa con recursos como láminas, diapositivas, carteles y mapas. Al respecto, Sáez y Prats (2021) sostienen que los libros de texto constituyen un recurso central al articular los contenidos curriculares con las estrategias didácticas; sin embargo, su uso predominante favorece aprendizajes memorísticos centrados en fechas y acontecimientos, relegando el análisis crítico de los procesos históricos.

Didáctica conductista. Esta tendencia didáctica se sustenta en los postulados de la pedagogía positivista y pragmatista, ya que la pedagogía tiene sus fundamentos filosóficos. Sin embargo, la disciplina de lo cual se tomaron los principales bases es la psicología.

Aunque el conductismo ha sido objeto de numerosas críticas en el ámbito educativo, resulta necesario reconocer los aportes que realizó al desarrollo de la didáctica y su influencia persistente en la práctica docente. Como una de las teorías del aprendizaje de mayor tradición, muchos de sus principios continúan presentes en los modelos de enseñanza actuales, como: la descomposición de la información en unidades, el diseño de actividades que requieren respuestas y el empleo del refuerzo como estrategia para consolidar el aprendizaje. (Vargas, 2023)

El conductismo, sostiene que lo único que se puede observar es el comportamiento en los alumnos y que el aprendizaje está moldeado por las condiciones ambientales. En ese sentido, el aprendizaje está basado en la memoria y la repetición. (Ramírez, 2024).

Vargas (2023) señala que la didáctica conductista organiza la enseñanza mediante la planificación secuencial de los contenidos, objetivos claros y el uso de estímulos y refuerzos, sustentándose en la teoría del condicionamiento operante de Skinner. Aunque este enfoque contribuyó a sistematizar la enseñanza, su principal limitación fue concebir el aprendizaje de manera homogénea, lo que impulsó el surgimiento de nuevas propuestas didácticas centradas en el aprendizaje significativo y el papel activo del estudiante.

La didáctica activa o escuela nueva. Las raíces gnoseológicas e ideológicas de la pedagogía activa, según (Carbonell, 2015) y (Bedoya, 2018) se encuentra en Platón en su famoso diálogo de *Menón*. Platón analiza la idea de Sócrates que ve la educación como espacio de diálogo y conversación permanente (método mayéutico) Sócrates no enseña, se limita a preguntar a su interlocutor, esto motiva en él a buscar respuestas que no conocía y estimula la necesidad de develar lo que desconocía y así crea el saber. Con este procedimiento, el alumno encuentra las respuestas por sí mismos. Mucho después lo encontramos en Rousseau (1712-1778) para quien la pedagogía debe centrarse en el desarrollo natural del aprendiz y no en el qué debe aprender (contenidos) y Pestalozzi (1746-1827) en su libro "*Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*". Describe que las causas naturales guían el funcionamiento del pensamiento y el proceso de conocimiento. En consecuencia, el docente no debe proporcionar conocimientos, sino debe estimular el aprendizaje por sí mismos de los estudiantes a través de actividades que reten aportes nuevos.

A fines del siglo XIX surge la pedagogía activa, basada en los intereses, necesidades y procesos de desarrollo psicológico del niño, con propuestas metodológicas basados en el trabajo autónomo aún vigentes con diferentes adaptaciones como el constructivismo (instrumentalismo), de ello deriva la didáctica activa que surge como respuesta a los problemas generados por la didáctica conductista. Este movimiento se inició con el nombre de escuela nueva, lo cual dio origen al denominado didáctica activa.

Sobre la didáctica activa Camilloni et al. (1997) hacen el siguiente análisis histórico:

> Las primeras décadas del siglo XX marcaron un huevo enfoque en este desarrollo, por la influencia del ideario de la Escuela Nueva y sus diversas expresiones metodológicas. La expansión de la escolaridad pública, el liberalismo político y los paulatinos avances del conocimiento de la psicología del desarrollo facilitaron la concreción de experiencias significativas en el campo didáctico (p, 46).

La tesis central de la didáctica activa sostiene que el estudiante es el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que la planificación y el desarrollo de la acción educativa deben responder a las características, necesidades e intereses propios de cada etapa de su desarrollo evolutivo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se construye a partir de la actividad, la experiencia y la interacción del estudiante con su entorno, mientras que el docente asume el rol de orientador y facilitador del proceso formativo, promoviendo

situaciones que favorezcan el desarrollo integral de las capacidades cognitivas, afectivas y sociales.

Para la didáctica activa ya no es relevante los contenidos a transmitir (¿Qué enseñar?), sino, se centra en las estrategias didácticas, es decir, cómo aprenden los alumnos. Este cambio de percepción está sustentado en las actividades que realiza el aprendiz. (Carbonell, 2015)

Vargas (2023) considera que uno de los aportes más destacados de la escuela nueva a la didáctica activa es la teoría del 'aprender haciendo', que considera la acción, como un requisito fundamental para aprender. En ese sentido el estudiante es el centro del proceso enseñanza aprendizaje, cuyo fundamento es la psicología del desarrollo infantil. Su propuesta es la formación integral (intelectual, oral y física), activa, práctica, autónoma e individualizada.

Entre los principales representantes de la Escuela Activa destacan Adolphe Ferrière, Roger Cousinet, Ovide Decroly, María Montessori, Édouard Claparède y Célestin Freinet que se reúnen en torno a ideas muy diferentes, pero, para el análisis dividimos en dos divisiones opuestas.

La Escuela Nueva fue un movimiento pedagógico heterogéneo iniciado a fines del siglo XIX. Reunió a educadores con diversas orientaciones filosóficas, ideológicas y metodológicas. Esta pluralidad se expresa claramente en las propuestas de Freinet y Ferrière. Freinet, inspirado en el socialismo, concibió la educación como un medio para construir una sociedad más democrática, igualitaria y cooperativa, promoviendo el trabajo colectivo, la solidaridad y la participación activa de los estudiantes. En contraste, Ferrière situó en el centro de su propuesta la libertad del niño, defendiendo el respeto por su desarrollo espontáneo y sus intereses individuales como fundamento de la acción educativa. Estas diferencias evidencian que la Escuela Nueva no constituyó una corriente homogénea, sino un movimiento integrado por diversas concepciones pedagógicas que, pese a sus discrepancias, compartieron el propósito de superar la enseñanza tradicional y colocar al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Meirieu, 2022)

Dentro de este contexto de la pedagogía activa, la didáctica se centra en el principio de la actividad, considerada como una necesidad esencial en el proceso de su aprendizaje. El niño tiene que ejercitar su músculo y sus sentidos, y con ellos su desarrollo racional. Por esta razón no debe encontrar limitaciones a su actividad o imposiciones que puedan frenar su desarrollo libre y autónomo. Según Vargas (2023) la didáctica debe promover actividades y presentar estímulos que exciten los sentidos del educando. La educación activa es un proceso que favorece en cada niño el desarrollo de sus capacidades personales, para integrarse a la sociedad y aportar lo valioso de su individualidad para transformarla. La escuela activa exige el trabajo de los alumnos guiados por el docente, ellos son los que investigan y procesan la información, responsabilizándose en forma conjunta del proceso de enseñanza aprendizaje.

En síntesis, la Escuela Activa representa una concepción pedagógica que privilegia la participación del estudiante como protagonista del aprendizaje, promoviendo experiencias prácticas, colaborativas, democráticas y motivadoras orientadas al desarrollo integral y a la construcción significativa del conocimiento.

Didáctica cognitivista. La didáctica cognitivista ha adquirido un notable desarrollo y difusión en las últimas décadas. En sus orígenes, esta tendencia estuvo influenciada por los postulados del pragmatismo y el positivismo, razón por la cual inicialmente fue ubicada dentro de la corriente naturalista. No obstante, su evolución teórica ha ampliado su alcance, permitiéndole trascender dicho marco filosófico e incorporarse a diversas corrientes pedagógicas contemporáneas, donde constituye uno de los principales referentes para explicar los procesos de construcción del conocimiento y del aprendizaje. (Vargas, 2023)

El cognitivismo plantea que el aprendizaje es un proceso activo de los procesos cognitivos. Entiende que todo conocimiento es resultado de la búsqueda y acción real del sujeto sobre su entorno y no solo el resultado de la transmisión desde fuera, como proponía el conductismo. El cognitivismo descubre que el proceso de conocimiento es resultado de una participación activa donde el hombre no solo percibe la realidad, sino que transforma esa realidad. En ese sentido, esta concepción es fundamentalmente racionalista, en oposición a los enfoques empiristas sustentadas para las teorías anteriores sobre el aprendizaje. (Vargas, 2023).

Entre los principales representantes de esta tendencia didáctica encontramos a: Jerome Brunner y David Ausubel. En el campo educativo, el cognitivismo ha fortalecido la comprensión del aprendizaje y la mejora de la enseñanza, promoviendo estrategias como la metacognición, el aprendizaje significativo, los organizadores previos y el desarrollo de estrategias de aprendizaje. (Rivera, 2024)

Jerome Bruner en su libro Teorías de aprendizaje por descubrimiento, sostuvo que el alumno adquiere los conocimientos por sí mismo. En ese sentido, el aprendizaje es construido activamente mediante la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la enseñanza contextualizada a través de un descubrimiento guiado. Por lo tanto, la labor docente consiste en proporcionar el material adecuado para estimular a los alumnos mediante estrategias de observación, comparación, análisis de semejanzas y diferencias, etc. (Arroyave, 2025)

Otro de los principales representantes de la didáctica cognitivista es David Ausubel, cuya tesis central sostiene que el aprendizaje se produce principalmente por recepción significativa y no por descubrimiento. En palabras, de Vargas (2023) Ausubel insiste en la recepción, y es partidario de la exposición magistral del docente, señalando que así los alumnos obtendrán un material más utilizable. Además, subraya que el aprendizaje debe progresar en forma deductiva, es decir a partir de los conceptos generales para llegar a la comprensión de los conceptos específicos. En cuanto a estrategias didácticas, el docente debe emplear organizadores previos, poner ejemplos, insistir en las semejanzas y diferencias, presentar el material de forma organizada y disuadir a los alumnos del aprendizaje memorístico del material el cual puede ser aprendido de forma más significativa.

De acuerdo con Ausubel (1980) (citado por Rocha, 2021), el aprendizaje depende en gran medida de la estructura cognitiva previa del estudiante, ya que los nuevos conocimientos adquieren significado al relacionarse con las experiencias y saberes previamente construidos. En este sentido, el aprendizaje significativo se evidencia cuando la nueva información logra integrarse de manera coherente a dichos conocimientos, favoreciendo la construcción de nuevos aprendizajes. En otras palabras, las condiciones necesarias para que se produzca el aprendizaje significativo está la actitud del estudiante a aprender. Sin embargo, si el alumno sólo tiene la intención de memorizar de forma literal el material, tanto el proceso como los resultados de aprendizaje son mecánicos y carentes de significado.

De otro lado, para que se produzca el aprendizaje significativo son las tareas, las cuales deben estar relacionadas con el contenido, intencionadas y adecuadas a la estructura cognoscitiva de los educandos.

Didáctica operatoria. Jean Piaget es el principal referente de la didáctica operatoria. Sus aportes a la psicología del desarrollo infantil constituyen uno de los fundamentos teóricos más importantes para comprender la construcción del conocimiento y el aprendizaje.

Jean Piaget sostiene que el desarrollo cognitivo es un proceso activo mediante el cual el niño construye progresivamente su conocimiento a partir de la interacción con el entorno físico y social. El aprendizaje se desarrolla mediante la asimilación, que incorpora nueva información a las estructuras cognitivas existentes, y la acomodación, que las reorganiza para integrar nuevos conocimientos. Asimismo, explica que el desarrollo intelectual avanza a través de las etapas sensoriomotora, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales, cada una con mayores niveles de complejidad cognitiva. En consecuencia, el aprendizaje constituye un proceso progresivo en el que cada etapa amplía la anterior, favoreciendo el desarrollo del pensamiento abstracto y la construcción del conocimiento. (Olarte, 2024).

Los aportes de Piaget tuvieron mucha influencia en la educación de muchos países y junto a las ideas de Buren y Ausubel forman la base teórica del modelo pedagógico constructivista.

Ya para terminar, para Piaget el conocimiento es una construcción que realiza el estudiante a través de la actividad en su medio ambiente, pero, esto depende de los instrumentos intelectuales que posea, es decir, de las estructuras operatorias.

2.4.2.2 Tendencias didácticas de la corriente social

De igual forma, la relación entre las corrientes pedagógicas y las tendencias didácticas social comparten en común la idea de considerar al hombre como un individuo que procede de la evolución social y cultural. En ese sentido, esta corriente concibe que el proceso de enseñanza aprendizaje se produce dentro del seno de la sociedad y la cultura, por lo tanto,

debe disciplinarse para vivir junto a otro hombre. Desde esta perspectiva, esta tendencia objeta los fundamentos teóricos y prácticos de la didáctica naturalista al considerar que en el fondo son tradicionales. Entre las principales tendencias tenemos:

Didáctica marxista. Aunque resulta difícil encontrar literatura especializada con este nombre, sus principales representantes son: Piotr Yakovlevich Galperin, Nina Talizina Y Lothar Klimberg.

La propuesta didáctica de Galperin se fundamenta en la psicología educativa soviética y mantiene una estrecha relación con el enfoque cognitivista desde una perspectiva marxista. Para este autor, el aprendizaje constituye una actividad consciente orientada al logro de objetivos, que se desarrolla mediante un sistema organizado de acciones y operaciones guiadas por una Base Orientadora de la Acción (BOA), entendida como el conjunto de condiciones que orienta la correcta ejecución de las tareas. Asimismo, retomando los aportes de Vygotsky, Leóntiev, Luria y Rubinstein, Galperin concibe el aprendizaje como un proceso activo de apropiación de la experiencia histórico-cultural, en el que la actividad se convierte en el medio fundamental para el desarrollo integral de la personalidad, la interacción con la realidad y la transformación de la sociedad (Vargas, 2019).

Otro de los autores que más aportó a la didáctica marxista es Vygotsky con su teoría histórico cultural, su aporte se basa en la relación entre los procesos de desarrollo y de aprendizaje.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1988), el aprendizaje y el desarrollo son procesos estrechamente relacionados, aunque no equivalentes. El aprendizaje organizado impulsa el desarrollo mental al activar procesos evolutivos que no podrían producirse de manera independiente. Por ello, el aprendizaje constituye un componente esencial del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, las cuales se configuran en un contexto cultural y social (Vargas 2019). En este sentido, el aprendizaje es el motor que favorece el desarrollo del hombre. En el contexto educativo, los procesos de desarrollo se construyen a partir de las experiencias de aprendizaje y se encuentran condicionadas por el contexto sociocultural en la que el estudiante interactúa, evidenciando de esta forma que el desarrollo humano posee un carácter histórico y cultural.

Para Vygostky (1988) (citado en Vargas 2019) uno de los aportes más influyentes para la didáctica es la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual ha orientado el

análisis de los procesos de enseñanza y el diseño de estrategias didácticas. Según este autor, la ZDP representa el espacio existente entre el nivel de desarrollo real del estudiante, evidenciado en su capacidad para resolver problemas de manera autónoma, y el nivel de desarrollo potencial, que alcanza cuando recibe la orientación de un adulto o el apoyo de un compañero con mayores conocimientos o habilidades.

Esta percepción ha tenido una gran influencia en la educación, especialmente en la didáctica, porque destacan el papel del docente como conductor del proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, resaltan la importancia del aprendizaje cooperativo entre los estudiantes.

Por último, según Zayas (1997, 1999) (Citado en Araújo & Cruz, 2024)., la didáctica marxista tiene como finalidad organizar de manera coherente los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje —objetivos, contenidos, métodos, formas, medios y evaluación— para responder a las necesidades formativas de la sociedad. Este enfoque se sustenta en dos leyes fundamentales: la primera, denominada "la escuela en la vida", plantea que la educación debe partir de los problemas y experiencias de la realidad, preparando a los estudiantes para comprender y transformar su entorno mediante el trabajo como principio educativo y la investigación como método de aprendizaje. La segunda ley establece que la articulación entre los componentes didácticos debe garantizar el logro de los objetivos educativos, donde el método actúa como elemento mediador entre los propósitos formativos y los contenidos culturales que el estudiante debe apropiarse. En consecuencia, la enseñanza se concibe como un proceso orientado a la formación integral del sujeto, articulando el conocimiento con el desarrollo de habilidades para actuar críticamente en la sociedad.

2.4.2.3 Tendencias pedagógicas y didácticas en Latinoamérica

Las corrientes pedagógicas y didácticas de mayor incidencia a lo largo de la historia fueron de origen europeo o norteamericano, a excepción de la tendencia de la tendencia pedagógica del movimiento de educación popular con sus variantes de Freirismo y el movimiento alternativo. Es decir, la educación latinoamericana ha tenido mucha influencia del occidente.

Sin embargo, desde fines del siglo XX se vienen desarrollando propuestas de tendencias pedagógicas y didácticas en América Latina cubriendo vacíos de dependencia en los aspectos políticos, económico y cultural.

Según las ideas de Vargas (2019), el principal hito dentro de la corriente social es el aporte de Paulo Freire a la tendencia pedagógica y didáctica en América Latina. Su propuesta se alinea en la crítica ideológica al liberalismo y establece las bases para una educación al servicio de la liberación revolucionaria. En su obra “Pedagogía del oprimido” hace una crítica al sistema tradicional de la educación y en contraposición plantea una nueva pedagogía donde los docentes y los estudiantes trabajen juntos para desarrollar una visión critica del mundo en que viven. Además, en esta obra Freire afirma que la “deshumanización” es consecuencia de la opresión.

Siguiendo a Freire, en el segundo capítulo de Pedagogía del oprimido se critica la “educación bancaria” debido a que reduce al alumno a un mero receptor de enseñanza. En este modelo, el proceso de enseñanza-aprendizaje gira en torno al docente, quien promueve la memorización mecánica de los contenidos en lugar del pensamiento crítico. Vargas (2019) puntualiza:

> De este modo, a mayor pasividad, con mayor facilidad de los oprimidos se adaptarán al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad. La educación bancaria es, por tanto, un instrumento de opresión. (p, 91).

Como contraparte a la educación bancaria, Freire introduce la educación problematizadora. Sobre este punto, Vargas (2019) destaca que dicho enfoque fomenta un intercambio dialógico y bidireccional que disuelve la jerarquía tradicional entre maestro y alumno. De esta forma, ambos participan activamente en un proceso de coeducación. En consecuencia, esta pedagogía emancipa al estudiante al erradicar su actitud pasiva y orientarlo hacia la transformación de su entorno.

Otra de las obras más representativas de Paulo Freire es Pedagogía de la autonomía, en la que amplía la concepción de la transposición didáctica propuesta por Chevallard. Freire sostiene que la enseñanza no debe limitarse a la adaptación y transmisión del saber, sino que ha de crear las condiciones para que los estudiantes construyan el conocimiento mediante el diálogo, la reflexión crítica y la problematización de la realidad. En este sentido, la transposición didáctica trasciende la simple reorganización de los contenidos y se

convierte en una práctica pedagógica orientada a la formación del pensamiento crítico. En consecuencia, el docente no solo selecciona y organiza los saberes, sino que promueve el rigor metodológico, la investigación y la articulación de los contenidos con las experiencias de los estudiantes, incorporando así una dimensión social y crítica que concibe la enseñanza como un proceso de formación de sujetos autónomos, reflexivos y comprometidos con la transformación de su realidad. (Valeta. Et al, 2021).

Por su gran influencia del pensamiento de Freire en el ámbito de la pedagogía y la didáctica, muchos autores han tratado de reconstruir sus ideas. Entre los más destacados tenemos a Torres (2008), Rubens (2009), Escobar (2005) y Estela Quintar (2008) con su propuesta la didáctica no parametral. Esto demuestra que las tesis de Freire han tenido una gran repercusión en América Latina. Además,

2.5 Los modelos pedagógicos

Un modelo pedagógico constituye un instrumento de carácter teórico que permite representar idealmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con la racionalidad propia de una determinada época. En este sentido, representa los procesos y las prácticas que fundamentan el quehacer presente y prospectivo de una institución educativa, sustentándose en una determinada perspectiva teórica (Correa y Pérez, 2022). Por ello, su análisis resulta importante, ya que permite comprender cómo se elaboran los programas de estudio, cómo se desarrollan en la práctica y cuáles son los elementos que desempeñan un papel determinante en la planificación didáctica, así como las relaciones que se establecen entre ellos (Vargas, 2019).

Entre sus características importantes que se debe tomar en cuenta para que un modelo pedagógico sea funcional es el trabajo colectivo, pues no está sujeto a leyes prefijadas, sino que responde a un proceso de decisiones sucesivas y consensuadas. Esto significa que los modelos pedagógicos se construyen colectivamente entre los docentes, desde una perspectiva crítica y participativa, considerando las características, necesidades y particularidades del entorno de cada institución educativa.

Otra de las características, no menos importante, de los modelos pedagógicos es que deben fundamentarse en los avances científicos y tecnológicos, así como en principios

epistemológicos. En ese sentido, el colectivo docente, al elaborar el modelo pedagógico, debe conocer los aportes de los nuevos enfoques y diseños metodológicos para la construcción del conocimiento y, a partir de ello, definir el tipo de ser humano y de sociedad que se pretende formar.

De otra parte, el modelo pedagógico concreta las concepciones de educación, las intenciones formativas expresadas en la misión institucional y la manera en que la institución comprende los procesos de enseñar, aprender, convivir, participar y proyectarse hacia la comunidad. Asimismo, orienta la organización y presentación de los contenidos de formación, las estrategias metodológicas y las actividades que los estudiantes desarrollan para construir sus aprendizajes. En este sentido, el modelo pedagógico no se limita a un documento específico, sino que se expresa de manera articulada en los principales instrumentos de gestión de la institución educativa, especialmente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Curricular Institucional (PCI) y el Reglamento Interno (RI), donde se concretan los principios, enfoques y orientaciones que guían la práctica pedagógica.

Los modelos pedagógicos en la modernidad y posmodernidad. Los modelos pedagógicos surgidos en la modernidad se desarrollaron en el marco de sistemas educativos estatales y administrativos centralizados, sustentados en una racionalidad instrumental y fundamentados en aportes provenientes de la filosofía, la sociología y la psicología de la educación. Entre estas disciplinas, la psicología educativa ha ejercido una influencia particularmente significativa en la construcción y desarrollo de las teorías pedagógicas.

En este contexto, para Skinner desde la perspectiva conductista, el aprendizaje significaba un cambio observable en la conducta producido mediante la relación estímulo-respuesta y que incorpora la instrucción programada como estrategia de tecnología educativa. Por su aporte, Piaget y Vigotsky otorgaron especial importancia al desarrollo de los procesos cognitivos desde perspectivas diferenciadas, dando lugar, respectivamente, al constructivismo psicológico y al constructivismo social. (Correa y Pérez, 2022).

De esta forma, Bernstein (1998), (citado en Correa y Pérez, 2022) plantea dos tipos de modelos pedagógicos: el modelo de competencia y el modelo de actuación. Los modelos

de actuación se centran en los resultados específicos que debe alcanzar el aprendiz y en las destrezas especializadas necesarias para producir un resultado concreto, mientras que los modelos centrados en competencias otorgan especial importancia al desarrollo y movilización de las competencias que los estudiantes poseen o que se presume que han adquirido. En este sentido, la clasificación de los modelos pedagógicos presenta cierta complejidad, debido a que estos no suelen contar con fundamentos teóricos y metodológicos autónomos. Por el contrario, su configuración responde a la integración y contextualización de teorías y enfoques provenientes de diferentes campos del conocimiento, cuyos principales fundamentos proceden de las ciencias sociales y psicológicas.

Sin embargo, Flórez (1994) (citado por en Correa y Pérez, 2022) ha intentado elevar al rango de paradigmas los modelos pedagógicos, Así presenta una clasificación de cuatro modelos pedagógicos: pedagógico tradicional, que se asocia a la enseñanza tradicional, modelo pedagógico conductista, modelo romántico centrado en el desarrollo interior del aprendiz y el modelo constructivista o cognoscitivista.

Relación entre modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje. Los modelos pedagógicos mantienen una estrecha relación con las teorías del aprendizaje, debido a que estas proporcionan fundamentos provenientes principalmente de la psicología educativa. En este sentido, Vargas (2019) señala que el modelo pedagógico tradicional se sustenta en la teoría sensual-empirista; el modelo conductista, en las teorías del ensayo y error, del estímulo-castigo, del reflejo condicionado y del refuerzo; mientras que el modelo constructivista o cognitivista incorpora aportes del aprendizaje significativo de Ausubel, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, el aprendizaje genético de Piaget, el aprendizaje situado de Lave, las comunidades de práctica de Wenger y el aprendizaje expansivo de Engeström. Por su parte, el modelo pedagógico social se sustenta principalmente en los aportes socioculturales de Vygotsky, particularmente en la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que destaca la importancia de la interacción social y de la mediación en el desarrollo y aprendizaje del estudiante.

2.6 Las estrategias didácticas en la enseñanza de historia

En la actualidad, la enseñanza de la historia requiere superar el paradigma tradicional y avanzar hacia un modelo constructivista, en el que el docente asuma el papel de mediador del aprendizaje. Esta transformación busca que los estudiantes reconozcan la utilidad de la historia en su vida cotidiana y comprendan sus fundamentos epistemológicos como ciencia social, evitando interpretaciones erróneas o sesgadas que puedan limitar la comprensión y enseñanza de esta disciplina. En este sentido, la planificación desde el enfoque por competencias se plantea como una alternativa orientada a fortalecer los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes, promoviendo su participación activa en el proceso de aprendizaje. Por ello, resulta necesario establecer con claridad los resultados de aprendizaje en la planificación y en el desarrollo de la enseñanza de la historia, lo que exige una mayor reflexión sobre la práctica docente y, en determinados casos, la transformación de metodologías tradicionales que aún prevalecen en la enseñanza de esta disciplina (Sepúlveda, 2020).

Por otro lado, (López, 2023) afirma que, en el modelo constructivista, las estrategias de aprendizaje parten de la identificación de los resultados esperados y de las evidencias que permitirán valorar su logro. Para alcanzar estos propósitos, el proceso didáctico se organiza en torno a actividades de aprendizaje, mediante las cuales el docente acompaña y evalúa el progreso de los estudiantes. Asimismo, se incorpora el uso de las TIC como recursos y materiales pedagógicos que contribuyen al desarrollo de los aprendizajes.

Sepúlveda (2020) continua que el pensamiento histórico constituye un proceso mediante el cual se interpretan las fuentes del pasado para construir explicaciones históricas. En la enseñanza, implica superar la simple memorización de hechos y promover aprendizajes de segundo orden que proporcionen a los estudiantes herramientas para analizar e interpretar el pasado de manera crítica, relacionándolo con el presente y el futuro.

2.6.1 Métodos didácticos

En la práctica educativa actual conviven diferentes métodos didácticos. Por un lado, se mantienen vigentes los modelos clásicos, como las clases magistrales y los trabajos individuales o grupales; por otro, se aplican los planteamientos recientes del constructivismo a través de enfoques diversos, tales como la tutoría cognoscitiva y los

proyectos formativos. Esta coexistencia metodológica se refleja de manera transversal en todas las áreas curriculares, así como específicamente en la enseñanza de la historia dentro del área de sociales.

En consecuencia, el docente debe poseer un conocimiento amplio y profundo sobre los métodos didácticos, su función y su aplicabilidad dentro y fuera del aula. Aun así, es fundamental que los métodos de enseñanza estén supeditados a las disciplinas y no a la inversa. En la práctica pedagógica actual, las estrategias didácticas se han universalizado (psicologizado) con independencia de las disciplinas. Si bien la dicotomía enseñanza-aprendizaje se encuentra estrechamente vinculada, desde el modelo pedagógico constructivista se suele sobredimensionar el aprendizaje. A continuación, analizamos brevemente los principales métodos didácticos.

2.6.1.1 La clase magistral

La clase magistral se fundamenta en la transmisión de información a los estudiantes. Sin embargo, en la actualidad no pierde vigencia y su riqueza radica en el dominio de la disciplina del docente. En consecuencia, el concepto de competencia se define como un saber de ejecución, por lo que el modelo educativo fundamentado en competencias constituye una orientación dirigida a responder a las demandas del entorno laboral, con el propósito de capacitar al alumnado para que desarrolle con maestría las habilidades necesarias para satisfacer dichas necesidades.

En la clase magistral, el profesor desempeña un papel fundamental en el proceso didáctico, ya que dirige la enseñanza mediante la explicación de los contenidos a un grupo de alumnos, apoyándose en libros de texto y otros recursos. En este modelo, el eje central del proceso didáctico son los contenidos. Como señala Zabalza (2013), la clase magistral constituye una práctica tradicional arraigada en la historia pedagógica, cuya actividad principal se sustenta en el discurso.

Esta estrategia didáctica está centrada en la transmisión de conocimientos dogmatizados, ya que no se pueden cuestionar. Dado que, estos conocimientos son poco estudiados de forma rigurosa por los docentes a raíz de que son producidos por otros y en contextos diferentes. Mientras que, los estudiantes son meros receptores al registrar en sus

cuadernos la información recibida, los cuales posteriormente son memorizados para efectos de la evaluación.

La clase magistral tiene como propósito presentar un tema mediante una revisión general de diversas perspectivas, actualizar el conocimiento y describir resultados junto con la experiencia, con el fin de motivar al estudiantado a profundizar en el contenido. Asimismo, cumple una función actualizadora, orientadora, metodológica y educativa. A pesar de sus bondades, este método puede propiciar que el alumnado adopte un rol de mero receptor de conocimiento. Por consiguiente, desde esta perspectiva, la clase magistral podría no alinearse con el modelo por competencias, debido a que proyecta una postura paternalista en la que el saber se presenta como algo ya acabado (Gatica-Saavedra y Rubí-González, 2021).

2.6.1.2 Método didáctico centrado en el trabajo autónomo

De acuerdo con esta teoría, las estrategias didácticas se centran en el alumno, haciendo que el proceso didáctico gire en torno a él, mientras el docente supervisa el aprendizaje según una planificación previa. A partir de estas premisas, las estrategias fundamentadas en el trabajo autónomo del estudiante se ponen en práctica a partir de sus propios intereses, correspondiéndole al docente el rol de fomentar una participación activa a lo largo de todo el proceso pedagógico.

Fomentar la autonomía personal constituye una meta esencial en el desarrollo del alumno, ya que un estudiante autónomo demuestra la capacidad de ejecutar de manera independiente las labores y ocupaciones correspondientes a su edad y contexto sociocultural, mientras que aquellos con bajo nivel de autonomía suelen mostrar dependencia, necesidad constante de asistencia y escasa iniciativa. En este sentido, la falta de hábitos autónomos suele acarrear dificultades tanto en el ámbito del aprendizaje como en las interacciones sociales, haciendo que su fortalecimiento sea vital, puesto que los avances en la independencia personal impulsan de forma directa mejoras equivalentes en el rendimiento académico y en las relaciones interpersonales (Tuarez y Guzmán, 2023).

De acuerdo con López (2013), esta estrategia está vinculada con el aprendizaje por competencias, ya que destaca la trascendencia del autoaprendizaje y requiere de un

ambiente enriquecido con materiales diversos que motiven la participación dinámica del alumno. Para ilustrarlo, los estudiantes aprenden en función de sus propias exigencias, por lo que el aprendizaje se relativiza en cada uno de ellos. En esta misma línea, Zabalza (2013) propone que el trabajo autónomo requiere que el docente guíe, ayude de forma oportuna y oriente de manera permanente en el desarrollo de las actividades planificadas para fomentar aprendizajes significativos, asumiendo así un papel de mediador.

2.6.1.3 Método didáctico centrado en el trabajo grupal

Este método didáctico articula la clase magistral con el aprendizaje autónomo. Por un lado, la enseñanza requiere un dominio disciplinar que permita al docente definir con claridad qué y cómo enseñar; por ello, no se limita a la simple transmisión de información, como sostienen sus detractores. Por otro lado, el aprendizaje implica que el estudiante asuma la responsabilidad y disposición para aprender. En consecuencia, el proceso educativo requiere la articulación de ambos elementos: la acción orientadora del docente y la participación activa y autónoma del estudiante.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso permanente que trasciende el aula y se extiende a otros espacios de interacción. En este proceso, el desarrollo de las TIC ha favorecido el aprendizaje social mediante el intercambio continuo entre estudiantes de una misma institución y de otras instituciones educativas, así como con especialistas, a través de la búsqueda, análisis y discusión de información. En este sentido, las TIC facilitan una comunicación permanente entre docentes y estudiantes y favorecen el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo.

En efecto, López (2013) señala que las TIC ofrecen la posibilidad de organizar el aprendizaje de acuerdo con los ritmos, horarios, intereses y necesidades de los estudiantes. Por su parte, Zabalza (2013) sostiene que, para que el trabajo grupal sea eficiente, sus integrantes deben interactuar de manera horizontal y democrática, asumiendo cada uno la responsabilidad de contribuir al producto final. Asimismo, el trabajo colaborativo favorece la convivencia mediante el desarrollo de valores como la solidaridad, el respeto y la responsabilidad. A partir de ello, se infiere que el aprendizaje puede consolidarse mediante el trabajo grupal, cuyo punto de partida es el análisis, la discusión y el debate de conocimientos previamente construidos, para posteriormente generar nuevas

ideas con la orientación y el monitoreo del docente. Desde esta perspectiva técnico-pedagógica, el aprendizaje se concibe como un proceso social y dialéctico, basado en la interacción, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento.

2.6.1.4 Las actividades de aprendizaje

Las actividades constituyen un conjunto de acciones complejas mediante las cuales los estudiantes construyen sus aprendizajes. En este sentido, (Renzo 2010), (citado en Zabalza, 2013) sostiene que las actividades de aprendizaje ocupan un lugar relevante en la planificación pedagógica y didáctica. Asimismo, López (2013) distingue dos tipos de actividades: las de aplicación y las reproductivas. Desde esta perspectiva, las actividades de aplicación adquieren mayor relevancia, debido a que se centran en la participación del estudiante y favorecen su aprendizaje, mientras que las reproductivas se orientan principalmente hacia la actuación del docente.

Tabla 1.

Tipos de actividades de aprendizaje utilizado por los docentes

Tipos de actividades	Actividades reproductivas	Actividades funcionales o estratégicas
Actividades basadas en la clase magistral	- Clase magistral - Seguimiento de un libro de texto - Seguimiento de ejercicios de libro - Análisis de videos	- Enseñanza basada en la práctica - Preguntas a estudiantes - Visitas guiadas - Actividades tutoriales
Actividades basadas en el trabajo grupal	- División de trabajo - Trabajo en grupos - Exposición de temas - Dinámica de grupos	- Actividades cooperativas, resolución de problemas, proyectos - Debate - Uso educativo de redes sociales - Proyectos de investigación - Diseño de una línea de tiempo
Actividades basadas en el trabajo autónomo	- Trabajo individual - Toma de apuntes - Lectura - Elaboración de resúmenes - Informes	- Autogestión de aprendizaje - Elaboración de mapas, diagramas. - Elaboración de portafolio de trabajo - Uso de las TIC - Autoevaluación

Nota: adaptado de Competencias y TIC (2013). De López, Miguel Ángel.

A partir de esta perspectiva, los métodos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales, particularmente de la Historia del Perú, deben priorizar la actividad del estudiante por encima de la transmisión de contenidos, superando los esquemas tradicionales que han predominado en esta área. Esto supone redefinir el papel del docente como mediador, facilitador y guía del aprendizaje, y promover en los estudiantes la participación activa, el trabajo cooperativo, la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión mediante actividades orientadas a resolver problemas reales. Por consiguiente, esta concepción requiere replantear la planificación, las actividades didácticas y la evaluación, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje responda a una perspectiva constructivista. (Peralta, y Huamán, 2020).

***La clase magistral*.** Estas actividades están ceñidas a la enseñanza tradicional. Residen en la exposición. Su propósito pedagógico es la transmisión de información. La relación docente-alumno es vertical y autoritaria. Para (Bernstein, 1993) la práctica y el discurso docente gira en torno de la reproducción de publicaciones, revistas especializadas y libros, ya que estos son conocimientos disciplinares y no didácticos. Puede extenderse a textos no especializados. Pero, son capaces de ejercer gran influencia particularmente los libros de texto.

En efecto, en la actualidad este tipo de actividad sigue vigente, o bien como actividad preponderante o de forma combinada. Si éstas son correctamente aplicadas no dejan de ser interesantes y funcionales. Pero, si se cae en la improvisación su influencia es negativa.

Este tipo de actividades sitúa al docente como protagonista del proceso didáctico. Según López (2013), pueden distinguirse dos modalidades vinculadas con la clase magistral: las actividades reproductivas, que comprenden la exposición docente, el seguimiento del libro de texto, la resolución de ejercicios y el análisis de videos; y las actividades funcionales, que incluyen preguntas, demostraciones de procedimientos, tutoriales y visitas guiadas a museos, entre otras.

***Actividades grupales*.** Según Delgado (2014), en el Perú, Encinas cuestionó fuertemente el modelo educativo tradicional, caracterizado por ser verbalista, pasivo y manipulador. Posteriormente, con la reforma de 1972, el estudiante se consolidó como el eje central del proceso didáctico, promoviendo metodologías colaborativas como el debate, el simposio,

el foro y la mesa redonda. Este enfoque grupal favorece la cooperación, la responsabilidad individual y la cohesión social. Sin embargo, dicha reforma fue desmantelada durante la implementación de las políticas neoliberales, un retroceso a partir del cual —desde la perspectiva de este trabajo— el sistema educativo peruano no ha logrado recuperar su rumbo.

Por su parte, para Ube-Ronquillo (2024) en la educación contemporánea, la enseñanza de las ciencias sociales ha evolucionado hacia un enfoque interactivo y colaborativo que promueve el desarrollo integral del estudiantado. En este escenario, el trabajo en equipo se consolida como una actividad didáctico fundamental no solo para transmitir conocimientos académicos y aplicarlos a situaciones reales, sino también para cultivar habilidades cognitivas, prácticas e interpersonales que preparan a los estudiantes frente a los desafíos de un mundo globalizado.

Actividades autónomas. Estas actividades permiten que el estudiante asuma un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje, gestionando su tiempo, recursos y estrategias cognitivas. Además, fomenta la autorregulación, la capacidad de investigación independiente y el pensamiento crítico, esenciales para la consolidación de aprendizajes significativos. Al respecto, según López (2013), el trabajo autónomo constituye una propuesta fundamental dentro del enfoque por competencias que dinamiza el autoaprendizaje. En este sentido, la labor docente consiste en propiciar ambientes acogedores que estimulen la participación activa del alumnado según su propio ritmo, necesidades e intereses, lo cual facilita que los estudiantes movilicen su desarrollo cognitivo y proyecten su aprendizaje más allá del aula a lo largo de su vida.

El docente debe saber que los estudiantes no tienen la autonomía suficiente en su trabajo escolar. En otras palabras, no debemos partir de la suposición de que dispongan de los recursos necesarios para integrar por sí solos el vasto conocimiento disciplinar, técnico y las habilidades requeridas. En consecuencia, la labor del profesorado consiste en guiar de manera estructurada este proceso formativo, evitando así caer en el relativismo y la superficialidad didáctica. En contraposición a esta falta inicial de autonomía, Solórzano (2017) sostiene que el trabajo autónomo constituye precisamente el mecanismo mediante el cual los estudiantes logran fijar activamente sus objetivos, prácticas, medios y criterios de evaluación, aportando sus propios saberes y dinamizando su proceso de aprendizaje.

Aunque López (2013) admite que las actividades autónomas promueven competencias básicas y estratégicas cognitivas, estas capacidades son las principales precursoras de la formación integral del alumno y se articulan en torno a los saberes conceptual, personal y práctico. En consecuencia, frente a la falta inicial de autonomía en el alumnado y la necesidad de una guía docente rigurosa, el educador debe asumir el rol de guía, estimulando actitudes de aprendizaje permanente para responder con solvencia a las constantes transformaciones de la sociedad contemporánea.

Por otra parte, estas actividades fomentan que el estudiante busque, analice y evalúe información proveniente de guías, libros e internet. No obstante, para garantizar la solidez y rigurosidad de las tareas, es indispensable que el docente brinde apoyo oportuno, seguimiento y sugerencias constantes durante todo el proceso didáctico, además de dominar el conocimiento disciplinar para fortalecer la formación científica del alumnado. En relación con esta necesidad de rigor, Chernishevski (s. f) (citado por Zinóviev, 1979) destaca la importancia de realizar un análisis cuidadoso de las fuentes, ya que estas sirven de guía fundamental para el trabajo autónomo del estudiante, constituyendo la base de la disciplina y alineándose estrechamente con las competencias que se busca desarrollar.

2.6.1.4 Los medios o recursos didácticos

Frecuentemente, las actividades educativas se desarrollan mediante recursos didácticos —tradicionales o digitales— que apoyan el aprendizaje y se articulan con el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) para definir la mediación pedagógica, ya sea individual o grupal. En este contexto, López (2013) señala que el vertiginoso desarrollo de las TIC y de las Inteligencias Artificiales (IA) ha abierto nuevas posibilidades de aprendizaje y puesto al alcance recursos vastos y accesibles que los docentes deben aprovechar al máximo. Entre los medios se dividen en recursos tradicionales y apoyadas en la TIC.

***Los recursos tradicionales*.** Estos recursos, a menudo limitados a su rol de instrumentos auxiliares, supeditan el proceso de enseñanza a la dirección del docente. Al respecto, López (2013) observa que tales medios funcionan como herramientas que proveen al profesor pautas y criterios para la toma de decisiones pedagógicas. Bajo esta perspectiva, el estudiante adopta un rol de receptor pasivo. En particular, la clase magistral se constituye como la base de este proceso didáctico; como consecuencia, se asignan tareas que el alumno debe realizar de manera individual en casa para ser entregadas en la sesión posterior, reforzando un modelo de aprendizaje mecánico y poco participativo.

Tabla *2.*

Recursos didácticos tradicionales

Tradicionales	Informativos	Ilustrativos	Lúdicos	Tecnológicos
Pizarrón	Cuaderno de notas	Material gráfico (fotografías)	Fichas	Reproductor de CDs
Cuadernos	Libro de texto	Láminas	Juego de roles	Reproductor de DVD
Rotafolios	Diccionarios	Imágenes	Rompecabezas	GeaCron
	Fotocopias	Mapas	Títeres	Grabadora
Plumones	Cuaderno de ejercicios	Maquetas	Simulaciones	Google Earth
Televisión	Documentos	Portafolio	Collage	Pizarrón electrónico
			Rompecabezas	Cámara fotográfica
Cañón multimedia			Crucigramas	Cámara de video
		Líneas de tiempo	Laberintos	
			Representaciones	MapMaker

***Nota**: Adaptado de López, M. (2013) Aprendizaje, competencias y TIC*

Los recursos apoyados en las TIC. En la era digital, las TICs han transformado la sociedad contemporánea y, trasladadas al ámbito pedagógico, se han convertido en pilares fundamentales del proceso didáctico. Al respecto, Zabalza (2013) resalta el enorme aporte de las TIC al ampliar las fuentes de información mediante libros electrónicos, artículos científicos, repositorios en red y plataformas colaborativas, superando la antigua dependencia exclusiva de los textos impresos. El dominio y la aplicación de estas herramientas resultan imperativos para los docentes del siglo XXI. Por lo tanto, estos recursos han planteado un nuevo y profundo desafío en las competencias profesionales del profesorado, exigiendo la superación de los recursos tradicionales.

En este sentido, Zabalza (2013) sostiene que es imperativo integrar de manera efectiva los medios basados en las TIC en el proceso didáctico. Complementando esta visión, Barrios (2011) subraya la necesidad de una formación docente continua, argumentando que, aunque las instituciones han realizado inversiones significativas en infraestructura tecnológica, como computadoras, pizarras interactivas y conectividad de banda ancha, gran parte de estos recursos corre el riesgo de volverse obsoletos sin haber sido empleados. Esta subutilización, subraya el autor, suele originarse tanto por el desconocimiento técnico del profesorado como por una marcada resistencia ante la vertiginosa evolución de las herramientas digitales.

A pesar de que la integración de las TIC resulta indispensable en la actualidad, es necesario advertir que su discurso de apoliticidad y neutralidad es meramente aparente. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007), (citado en Barrios, 2011) alerta que el uso irreflexivo de estas herramientas tecnológicas puede fomentar el individualismo en detrimento del desarrollo social, además de eclipsar la creatividad, la innovación y la construcción comunitaria de la identidad personal. En consecuencia, si bien el avance tecnológico ofrece nuevos escenarios de aprendizaje que los estudiantes manejan con naturalidad, corresponde al docente guiar su aprovechamiento crítico para garantizar una verdadera formación con sentido humano y colectivo.

Tabla 3.

Recursos didácticos fundamentadas en las TIC

Apuntes y transparencias	**Herramientas de comunicación**	**Herramientas virtuales**	**Herramientas de autoría**	**Plataformas**	**Herramientas de colaboración**	**Redes sociales**
- Acces	- Outlook	- Buscadores	- Pág. web	Comerciales:	- Google Docs.	- Facebook
- Excel	- Mensajeros instantáneos	- Correctores ortográficos	- Webquest	*Blackboard*	- Google calendar	
- OneNote	- Voz IP (Skype)	- Diccionarios digitales	- Wikis	Acceso libre: Moodle	- Wikis paces	
- Publisher		- Enciclopedias digitales	- Weblogs			
- Word		- Libros digitales				
- PowerPoint		- Podcast				
		- Periódicos y revistas digitales				

Nota: tomado de López, M. (2013) Aprendizaje, competencias y TIC

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Enfoque de la investigación

El presente trabajo se fundamenta en el enfoque cualitativo, el cual se ubica dentro del paradigma científico naturalista —también denominado interpretativo— y se centra en el estudio de los significados que otorgan las personas a sus acciones y a la vida social. Hernández-Sampieri et al. (2017) señalan que este enfoque es de carácter inductivo y utiliza la selección de datos para interpretar la pregunta de investigación o para generar nuevos interrogantes a partir de la interpretación. A diferencia del enfoque cuantitativo, que se basa en la comprobación de hipótesis y en el análisis de datos numéricos, el cualitativo suele partir de un tema de investigación que se enmarca directamente en las metodologías que se emplearán. Por su parte, Ñaupas et al. (2018) sostienen que el objetivo de este enfoque consiste en indagar la complejidad de las variables asociadas a un fenómeno, atendiendo a sus múltiples interpretaciones y a los diversos significados que adquieren para los actores implicados.

El enfoque cualitativo se fundamenta en el supuesto de que la realidad tiene un carácter subjetivo, dinámico y múltiple, pues se manifiesta en diversas situaciones concretas. Por ello, se orienta a realizar un examen minucioso y reflexivo de los significados que emergen tanto en la interacción entre los sujetos como en su propia interioridad, los cuales conforman la realidad estudiada. Conviene subrayar que, aunque dichos significados sean interpretaciones subjetivas, la investigación cualitativa goza del mismo estatus científico que la cuantitativa, ya que su rigor no se agota en la mera apreciación personal del investigador, sino que se sostiene en un proceso sistemático, crítico y fundamentado que trasciende la simple opinión (Acosta, 2023).

Para culminar el sustento metodológico de esta investigación, Strauss y Corbin (2002) sostienen que la investigación cualitativa es una metodología cuyos resultados no provienen de procedimientos estadísticos. Su propósito fundamental, más bien, es explorar la vida cotidiana de las personas, sus formas de actuar en grupo, sus sentimientos, así como el funcionamiento de las organizaciones sociales y los fenómenos culturales, entre los que se incluye la educación. No obstante, los mismos autores precisan que, dentro del enfoque cualitativo, ciertos datos puntuales pueden requerir el uso de estadígrafos

descriptivos como un recurso complementario de ilustración, especialmente cuando se busca realizar un análisis de carácter interpretativo.

Desde nuestra perspectiva, entendemos que el enfoque cualitativo parte de reconocer que la realidad no es única ni estática, sino que es subjetiva, cambiante y está formada por diversas situaciones. Por eso, se analiza a fondo y con mucha reflexión los significados que los docentes aportan con sus ideas de su práctica docente en las instituciones donde se realizó la investigación, los cuales construyen tanto a nivel individual como en su interacción con los alumnos.

3.2 Método de investigación

Nuestro trabajo se sustenta en el método de la teoría fundamentada. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), este enfoque consiste en construir de manera sistemática una perspectiva teórica a partir de datos empíricos que son analizados desde su propia base. En consecuencia, la nueva teoría se fundamenta en dichos datos recolectados y analizados, los cuales guardan una estrecha relación entre sí. Esto implica que la investigación no parte de teorías preexistentes, evitando así subordinar el desarrollo del conocimiento disciplinar de las áreas curriculares a una excesiva tecnologización de las estrategias metodológicas.

Desde la perspectiva de Trinidad, Carrero y Soriano (2006), el método se basa en un análisis inductivo cuyo propósito central es generar postulados teóricos a partir de la información recogida en el trabajo de campo. Dicha información se examina mediante técnicas comparativas que vinculan las reglas del muestreo teórico con la saturación conceptual de las categorías identificadas.

Finalmente, la comparación constante, según Trinidad, Carrero y Soriano (2006) consiste en que el método comparativo es el motor para producir nueva teoría a partir de los hechos empíricos. Al respecto, los autores precisan:

> La comparación constante es la búsqueda de semejanzas y diferencias a través del análisis de los incidentes contenidos en los datos. Comparando dónde están las similitudes y las diferencias de los hechos, el investigador puede

> generar conceptos y sus características, basadas en patrones de comportamiento que se repiten. En definitiva, este método persigue hallar regularidades en torno a procesos sociales (p. 29).

3.2 Diseño de investigación

El diseño es emergente e iterativo. Esto significa que la recolección, el análisis y la conceptualización de los datos ocurren de manera simultánea y continua. No es un proceso lineal; el investigador se mueve de ida y vuelta entre los datos y el análisis emergente. Su objetivo principal es la construcción de teoría, no la mera descripción de un fenómeno. (Strauss y Corbin, 2002)

3.3 Población y muestra

La población se define como el conjunto de unidades de análisis de las cuales se extraen los datos. Dicha población debe ser típica, es decir, presentar un cierto grado de homogeneidad, ya que las conclusiones que se deriven de ella estarán directamente subordinadas a los objetivos planteados en la investigación. Por su parte, Trinidad, Carrero y Soriano (2006) señalan que el muestreo debe orientarse a partir de la teoría emergente. Así, al inicio de la investigación, el muestreo debe ser abierto y no estar completamente definido; el investigador debe centrarse en aquellas categorías y subcategorías que posiblemente suministren información relevante para el estudio. En este sentido, y tomando como referencia esta definición, el muestreo para el trabajo de campo se ha generado en pleno desarrollo de la investigación, ya que partimos del supuesto de que el recojo de datos y el análisis se hallan interrelacionados. Nuestra población está conformada por los docentes que laboran en las cuatro instituciones educativas seleccionadas.

El trabajo de campo se llevó a cabo con 13 docentes de la especialidad de historia, quienes se encontraban a cargo del área de ciencias sociales en las cuatro instituciones educativas seleccionadas. La selección de estos docentes respondió a criterios que emergieron como relevantes desde la propia dinámica de la investigación, tales como:

- ✓ contar con formación profesional en historia y geografía, obtenida en universidad o instituto pedagógico;
- ✓ manifestar disposición e interés genuino por participar en el estudio; y
- ✓ acreditar un mínimo de cinco años de servicio en instituciones educativas estatales.

Estos criterios, lejos de ser impuestos externamente, se consolidaron a lo largo del proceso como características significativas que permitían acceder a informantes clave con trayectoria y experiencia suficientes para enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado.

De esta manera, la muestra quedó configurada dinámicamente, en estrecha interrelación con el análisis de los datos, tal como lo exige el enfoque de la teoría fundamentada, donde la recolección y el análisis constituyen un proceso simultáneo e interdependiente.

Tabla 4.

Muestra codificada de docentes de la especialidad de historia y geografía

Muestreo por género	**Especialidad**	**Código docente**	**Breve detalle**
Docente 1 (Femenino)	Historia y geografía	D-1	Lic. en Educación, con 32 años de servicio en la I. E. Inca Garcilaso de la Vega Cusco
Docente 2 (Femenino)	Historia y geografía	D-2	Lic. En educación, con 35 años de servicio en la I. E. Inca Garcilaso de la Vega Cusco
Docente 3 (Masculino)	Filosofía, Psicología y Ciencias. Sociales	D-3	Lic. en Educación, con cinco años de servicio en la I. E. Inca Garcilaso de la Vega Cusco
Docente 4 (Masculino)	Historia y geografía	D-4	Lic. en Educación, con 10 años de servicio en la I. E Inca Garcilaso de la Vega Cusco
Docente 5 (femenino)	Ciencias Sociales	D-5	Prof. de I.S.P*, Secundaria, con 28 años de servicio en la I.E. Diego Quispe Tito Cusco
Docente 6 (Masculino)	Ciencias Sociales	D-6	Prof. de I.S.P*, Secundaria, con 30 años de servicio En la I. E. Diego Quispe Tito de Cusco
Docente 7 (Femenino)	Historia y Geografía	D-7	Lic. En educación con 33 años de servicio en la I. E. Diego Quispe Tito de Cusco.
Docente 8 (Femenino)	Ciencias Sociales	D-8	Prof. de I.S.P*, Secundaria, con 25 años de servicio En la I. E. Sr de Huanca de San Salvador-Calca
Docente 9 (Masculino)	Historia y geografía	D-9	Lic. en Educación, con siete años de servicio en la I. E. Sr. de Huanca de San Salvador-Calca
Docente 10 (Femenino)	Historia y Geografía	D-10	Lic. en Educación con 23 años de servicio en la I. E. Bernardo Tambohuacso de Pisaq-Calca
Docente 11 (Masculino)	Ciencias Sociales	D-11	Prof. de I.S.P*, Secundaria, con 18 años de servicio En la I. E. Sr. de Huanca de San Salvador-Calca
Docente 12 (Femenino)	Historia y geografía	D-12	Lic. en Educación con 23 años de servicio en la I. E Bernardo Tambohuacso de Pisaq-Calca
Docente 13 (Femenino)	Historia y geografía	D-13	Lic. en Educación con cinco años de servicio en la I. E. Bernardo Tambohuacso de Pisaq- Calca

Nota: Datos recogidos por el investigador de los Coordinares del área de ciencias sociales de cada Institución Educativa (octubre, 2019)

*Egresados de Instituto Superior Pedagógico

3.4 Recolección de Datos

La recolección de información consiste en la obtención de datos pertinentes para los fines de la investigación, así como en su posterior análisis e interpretación a la luz de los datos aportados por los docentes; dichos datos se recogen en función de las categorías de análisis previamente establecidas, una vez seleccionada la muestra. En la presente investigación hemos optado por utilizar dos instrumentos específicos: un cuestionario y una entrevista semiestructurada. El cuestionario permitió recabar información estandarizada y complementaria sobre aspectos concretos, mientras que la entrevista semiestructurada posibilitó la indagación a profundidad de las percepciones, experiencias y significados de los docentes participantes, en estrecha consonancia con la naturaleza cualitativa y emergente del estudio.

Entrevista semiestructurada. En el marco de la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin, la entrevista semiestructurada no se concibe como un mero instrumento de recolección de datos, sino como una herramienta dinámica y flexible que se adapta al proceso emergente de la investigación. Su propósito principal es explorar en profundidad las experiencias, perspectivas y significados de los participantes, permitiendo que la teoría emerja de los propios datos. (Strauss y Corbin, 2002)

Para la investigación, se formularon preguntas abiertas que permitieron a los entrevistados responder con flexibilidad y amplitud, brindando información rica y detallada. Con este propósito, se diseñó una guía de entrevista. Ñaupas et al. (2013) señalan que el entrevistado tiene libertad para responder sin limitaciones, aunque el entrevistador debe asegurar la validez de contenido de la guía para obtener respuestas coherentes con el problema y los objetivos. Por su parte, Strauss y Corbin (2002) sostienen que la formulación de preguntas efectivas es clave, ya que las respuestas permiten profundizar en los asuntos teóricos. La guía, por tanto, es un recurso dinámico que facilita la emergencia de categorías relevantes. En ese sentido, se deben formular buenas preguntas para que las conclusiones sean productivas.

El instrumento de entrevista se estructuró en dos partes. En la primera, se recabaron los datos generales del docente entrevistado, tales como género, especialidad y años de servicio laboral acumulados hasta el momento de la investigación. En la segunda, se formularon doce preguntas abiertas, distribuidas en seis dimensiones que se correspondían con los objetivos específicos del estudio.

La aplicación de las entrevistas se llevó a cabo durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2019, en cuatro instituciones educativas: dos ubicadas en la ciudad del Cusco y dos en la provincia de Calca. Previamente a cada sesión, se contactó con los participantes para coordinar su disponibilidad horaria, y las entrevistas se realizaron respetando los acuerdos establecidos, con una duración que osciló entre veinte y treinta minutos. Asimismo, todos los docentes entrevistados firmaron un protocolo de consentimiento informado, mediante el cual se les explicó el propósito y las características del proceso investigativo.

***El cuestionario*.** El cuestionario, cuya técnica de aplicación es la encuesta, constituye un instrumento que, según Ñaupas et al. (2013), se caracteriza por la formulación sistemática y escrita de preguntas. Estas preguntas se estructuran, en términos generales, con base en las hipótesis planteadas y en función de las variables, dimensiones e indicadores que las operacionalizan. No obstante, en el contexto de la investigación cualitativa, el cuestionario se elabora a partir del problema y los objetivos de investigación, y su finalidad es recoger información en un tiempo breve para su posterior interpretación y análisis.

El cuestionario se estructuró en dos partes. En la primera, se consignaron los datos generales del docente, tales como género, especialidad y años de servicio acumulados hasta el momento de la investigación. En la segunda, se incluyeron trece ítems vinculados con las dimensiones e indicadores establecidos en los objetivos específicos del estudio.

El instrumento fue aplicado durante el mes de diciembre de 2019 a los docentes de las especialidades de Historia y Geografía, Ciencias Sociales, así como Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales, en sus respectivas instituciones educativas. Durante la aplicación, el investigador permaneció atento para garantizar que todas las preguntas fueran respondidas, evitando así la pérdida de información. Cabe señalar que la mayoría de las preguntas fueron de tipo semiabierto, lo que permitió recoger tanto respuestas estandarizadas como apreciaciones más amplias por parte de los participantes.

3.5 Validez de los instrumentos

La validez se entiende como la capacidad de un instrumento para medir las características o eventos para los cuales fue diseñado. Hernández et al. (2014) la definen como "el grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir" (p. 200). En similar sentido. De igual forma, Ñaupas et al. (2014) plantean que la validez es la pertinencia de

un instrumento de medición, es decir, que sea capaz de medir aquello que se investiga. Para el presente estudio, se optó por la validez de contenido, la cual se operativizó mediante el juicio de expertos.

Con tal propósito, se contó con la participación de cinco expertos, docentes de reconocida trayectoria académica, quienes evaluaron los instrumentos. Su selección se basó en los siguientes criterios: (1) experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones fundamentadas en evidencia; (2) imparcialidad y cualidades inherentes, como la confianza en sí mismos; y (3) disponibilidad y motivación para participar activamente en el proceso de validación.

Tabla 6.

Validación instrumentos

Expertos	**Categoría 1. Conocimiento disciplinar**	**Categoría 2. Conocimiento didáctico**
Dr. Gerber Pérez Postigo	Muy Bueno	Bueno
Dra. Juana Roque Mamani	Excelente	Muy bueno
Dr. Gilder Reyes Tucto	Excelente	Muy bueno
Dra. Laura Matilde Fernández Nina	Excelente	Muy bueno
Promedio	**Excelente**	**Muy bueno**

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El recojo de datos en las instituciones educativas se llevó a cabo siguiendo un plan de acción previamente establecido. En el caso de las entrevistas, el proceso se desarrolló en tres etapas: primero, se procedió a la transcripción literal de las respuestas con base en la guía de entrevista; segundo, se construyó una matriz axial organizada en una tabla de doble entrada, donde se consignó la codificación de cada docente y sus respectivas respuestas por pregunta; finalmente, se realizó la interpretación de la información recabada.

El trabajo de campo permitió obtener datos de manera directa a partir de las fuentes primarias, es decir, los docentes de las cuatro instituciones educativas seleccionadas. Estas fueron: la Gran Unidad Escolar Inca Garcilaso de la Vega, ubicada en la provincia del Cusco; la institución educativa Diego Quispe Tito, en el distrito de San Sebastián; la institución educativa Bernardo Tambohuacso de Pisaq, en la provincia de Calca; y la institución educativa Señor de Huanca, en el distrito de San Salvador, también perteneciente a la provincia de Calca.

4.1 Categoría 1. Conocimiento disciplinar

Subcategoría 1. Construcción e interpretación del conocimiento historiográfico

Objetivo específico 1: Comprender cómo los docentes construyen, interpretan y articulan sus conocimientos sobre las principales concepciones historiográficas del siglo XX en su práctica pedagógica.

Interpretación

La triangulación entre el cuestionario (ítem 7), la entrevista (ítem 7) y la matriz de codificación nos permitió comprender que el conocimiento disciplinar de los docentes sobre las principales concepciones historiográficas del siglo XX se caracteriza por una construcción fragmentaria, desarticulada y predominantemente experiencial. Los códigos NCNC (No conoce ninguna corriente), POS (Positivismo), EST (Estructuralismo), MAR (Marxismo), ANN (Annales) y ETH (Etnohistoria) muestran que el conocimiento historiográfico no constituye un saber organizado que fundamente la enseñanza de la

Historia del Perú, sino un conjunto de referencias aisladas adquiridas durante la formación inicial y reforzadas por la práctica cotidiana. Mientras el cuestionario evidenció que una parte importante de los docentes no reconoce ninguna corriente historiográfica y que quienes las mencionan identifican principalmente el Positivismo y el Marxismo, la entrevista permitió comprender que este conocimiento corresponde más al recuerdo de nombres que a la comprensión de sus fundamentos epistemológicos.

Las entrevistas revelan con mayor claridad el significado de esta insuficiencia disciplinar. Mientras algunos docentes reconocen explícitamente no conocer las principales concepciones historiográficas del siglo XX, como ocurre cuando un entrevistado manifiesta:

> "no estoy al día con la información, lo que sí me queda es algunos cronistas de nuestro medio" (D6:P7)

Esta apreciación revela el reconocimiento explícito de una insuficiente actualización del conocimiento disciplinar. Al señalar que solo recuerda "algunos cronistas de nuestro medio", el docente evidencia que su comprensión de la historiografía se apoya en conocimientos previos y no en el dominio de las principales concepciones historiográficas del siglo XX. En términos generales, esta evidencia permite comprender que el conocimiento historiográfico de los docentes se construye sobre saberes acumulados y escasamente actualizados, lo que limita la apropiación de los fundamentos epistemológicos de la disciplina. Como consecuencia, la enseñanza de la Historia del Perú tiende a organizarse a partir de criterios metodológicos y recursos didácticos antes que, desde una comprensión científica de las concepciones historiográficas.

Por otra parte, algunos docentes muestran un reconocimiento parcial de las principales corrientes historiográficas; sin embargo, al fundamentarlas, sus discursos evidencian interpretaciones construidas desde referentes conceptuales ajenos a los principios epistemológicos que las sustentan. En este sentido, uno de los docentes manifiesta:

> “Las principales concepciones. Muy bien podemos resaltar principalmente al positivismo. Bueno yo considero a este el más importante, ya que este se basa en la búsqueda de los aprendizajes por los propios estudiantes (…)”. (D4: P7).

Como observamos, menciona el Positivismo como una de las principales concepciones historiográficas; sin embargo, al explicar sus características señala que "se basa en la búsqueda de los aprendizajes por los propios estudiantes" y en la construcción permanente

del conocimiento científico. Esta explicación no corresponde a los postulados del positivismo historiográfico, sino que incorpora principios propios del constructivismo y de las teorías del aprendizaje.

De manera semejante otro docente señala:

> "[…] uno que es más importante, será pues lo que es el Marxismo. Lo que es el marxismo histórico, dialéctico que lo enfoca de diferente forma, que la lucha de clases sociales, pero, la sociedad siempre está en proceso de desarrollo no lineal sino espiral, entre otro podemos hablar sobre funcionalismo, […]" (D9: P7)

Aquí al Marxismo lo relaciona con la lucha de clases y el desarrollo histórico, aunque su fundamentación resulta parcial y poco articulada con los planteamientos de la historiografía marxista. Estas respuestas permiten interpretar que los docentes reconocen nominalmente algunas concepciones historiográficas, pero las reinterpretan desde categorías didácticas y psicológicas, evidenciando que su conocimiento disciplinar carece de la profundidad epistemológica necesaria para orientar la enseñanza de la Historia del Perú.

Desde el proceso de codificación axial emerge la subcategoría conocimiento historiográfico nominal, entendida como un conocimiento que permite recordar la denominación de determinadas corrientes historiográficas, pero que resulta insuficiente para comprender sus fundamentos teóricos, su contexto de surgimiento o sus aportes a la interpretación de la Historia del Perú. Esta forma de conocimiento explica por qué, durante la práctica pedagógica, las concepciones historiográficas prácticamente desaparecen como referentes para analizar los procesos históricos y son reemplazadas por explicaciones apoyadas en los textos escolares, la experiencia docente y las orientaciones curriculares. En consecuencia, la construcción del conocimiento disciplinar responde más a una lógica funcional para enseñar que a una apropiación científica de la disciplina histórica.

Finalmente, esta forma de construir el conocimiento condiciona la manera en que los docentes articulan las concepciones historiográficas en su práctica pedagógica. La ausencia de referentes historiográficos sólidos hace que la explicación de los procesos históricos se apoye principalmente, en conocimientos adquiridos durante la formación inicial y en interpretaciones personales. De este modo, las concepciones historiográficas dejan de constituirse en categorías analíticas para interpretar los procesos históricos y se

transforman únicamente en referencias nominales sin incidencia real en la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza.

Comprensión de las concepciones historiográficas

Interpretación

El análisis comparativo entre el cuestionario (ítem 8), la entrevista (ítem 8) y la triangulación evidencia que la construcción del conocimiento sobre las concepciones historiográficas del siglo XX se desarrolla de manera heterogénea y con distintos niveles de apropiación conceptual. Durante la codificación abierta emergieron los códigos POS, EST, MAR, ANN y NSR, los cuales muestran que los docentes reconocen algunas corrientes historiográficas; sin embargo, dicho reconocimiento no siempre se traduce en una comprensión de sus fundamentos epistemológicos ni en una articulación consciente con la práctica pedagógica.

En la codificación axial se observa que el Positivismo (POS) constituye el referente historiográfico más recurrente, seguido por el Marxismo (MAR) y el Estructuralismo (EST), mientras que la Escuela de los Annales (ANN) aparece escasamente en los discursos docentes. Este patrón permite comprender que la construcción del conocimiento historiográfico se produce principalmente desde nociones generales adquiridas durante la formación inicial o la experiencia profesional, más que desde una apropiación crítica de las corrientes historiográficas contemporáneas.

La triangulación confirma que la manera en que los docentes interpretan estas concepciones responde, en gran medida, a representaciones simplificadas de la Historia. Quienes se identifican con el Positivismo (POS) lo asocian principalmente con el carácter científico de la disciplina, aunque sin desarrollar los principios epistemológicos propios de esta corriente. Así, un docente afirma:

> "Bueno como le repito el Positivismo. Se basa en la ciencia histórica. Todas las disciplinas deben estar basadas en la ciencia ya que es el primer centro de la historia en la actualidad" (D4: P8)

Mientras otro expresa simplemente:

> "Con el Positivismo sería pues" (D12: P8).

Ambos discursos evidencian que el reconocimiento del Positivismo se construye alrededor de la idea de objetividad y cientificidad, pero sin establecer relaciones con sus postulados metodológicos o con las críticas desarrolladas por la historiografía del siglo XX.

En contraposición al positivismo, otros docentes manifiestan afinidad por el Marxismo (MAR) destacan principalmente la explicación histórica desde la dialéctica y las condiciones materiales, como lo expresa un docente:

> "La que me parece bastante interesante y científica es la teoría Marxista, lo que dice que todo se da dentro de un tiempo y espacio, la dialéctica" (D9: P8).

Aunque esta respuesta evidencia un acercamiento a algunos elementos centrales del marxismo, la explicación permanece en un plano general y no profundiza en sus categorías de análisis histórico.

En contraste, el docente que refiere identificarse con el Estructuralismo (EST) no logra fundamentar su elección, lo que evidencia una apropiación limitada de esta corriente. Asimismo, la Escuela de los Annales (ANN) prácticamente no aparece como referente de identificación, situación que revela su escasa presencia en la construcción del conocimiento disciplinar de los participantes.

Otro hallazgo relevante de la triangulación corresponde al código NSR, el cual agrupa a los docentes que no lograron identificar la corriente historiográfica con la que orientan su práctica pedagógica. Más que expresar una preferencia epistemológica, sus respuestas ponen de manifiesto una orientación centrada en la actualización de contenidos y en la incorporación de nuevos descubrimientos históricos. Así lo evidencia uno de los participantes al señalar:

> "Que se siga investigando y nosotros como docentes estamos para poder profundizar más estos nuevos descubrimientos, como se podría decir, para poder enseñar nuevas temáticas en el área de sociales" (D2: P8).

Este discurso no hace referencia a ninguna concepción historiográfica específica, sino a una preocupación por renovar la información que se enseña, lo que indica que la práctica docente se sustenta más en criterios pragmáticos que en marcos historiográficos explícitos. Desde la codificación selectiva, este hallazgo permite comprender que una parte importante de los docentes organiza su enseñanza desde saberes experienciales, curriculares o personales, antes que desde una posición historiográfica claramente definida.

En síntesis, la integración de los datos provenientes del cuestionario y la entrevista nos permite comprender que el proceso de construcción e interpretación del conocimiento historiográfico no culmina en una apropiación epistemológica sólida de las principales corrientes del siglo XX. Los docentes logran reconocer algunas denominaciones —principalmente el Positivismo y, en menor medida, el Marxismo y el Estructuralismo—, pero dichas corrientes son interpretadas desde referentes conceptuales generales y rara vez son articuladas como marcos explicativos que orienten la enseñanza de la Historia del Perú. En consecuencia, la práctica pedagógica se configura sobre una comprensión parcial de la historiografía, donde el conocimiento disciplinar pierde capacidad para orientar la interpretación crítica del pasado y cede progresivamente espacio a decisiones metodológicas y experienciales. Este hallazgo resulta coherente con la tesis central de la investigación, según la cual la hegemonía de la didáctica se fortalece cuando el conocimiento historiográfico deja de constituir el fundamento epistemológico que orienta la práctica docente.

Categoría central emergente

Construcción nominal del conocimiento historiográfico como fundamento debilitado del conocimiento disciplinar.

Esta categoría expresa que los docentes construyen, interpretan y articulan el conocimiento sobre las principales concepciones historiográficas del siglo XX desde un reconocimiento principalmente nominal y experiencial, caracterizado por una apropiación parcial de sus fundamentos epistemológicos. En consecuencia, las corrientes historiográficas dejan de constituirse en referentes para interpretar críticamente la Historia del Perú y son reemplazadas por saberes prácticos, curriculares y metodológicos que orientan la enseñanza.

Teoría sustantiva emergente

Del proceso de codificación abierta, axial y selectiva emerge la siguiente teoría sustantiva:

La construcción del conocimiento historiográfico en los docentes que enseñan Historia del Perú constituye un proceso de apropiación parcial y fragmentaria de las principales concepciones historiográficas del siglo XX. Aunque los docentes reconocen denominaciones como Positivismo, Marxismo, Estructuralismo y, en menor medida, la Escuela de los Annales, dicho reconocimiento permanece principalmente en un nivel nominal y descriptivo, sin llegar a una comprensión de los fundamentos epistemológicos que explican la producción del conocimiento histórico. Como consecuencia, las corrientes historiográficas dejan de funcionar como marcos conceptuales para interpretar los procesos históricos y pasan a convertirse en referencias generales desvinculadas de la práctica pedagógica.

En este proceso, la interpretación y articulación del conocimiento disciplinar se configura prioritariamente desde la experiencia docente, la formación inicial, los materiales curriculares y las exigencias del contexto escolar, antes que desde una apropiación científica de la historiografía contemporánea. La triangulación evidencia que, aun cuando algunos docentes manifiestan identificarse con determinadas corrientes historiográficas, sus explicaciones incorporan categorías provenientes de teorías psicológicas del aprendizaje, concepciones metodológicas o conocimientos cotidianos, lo que revela una transferencia de referentes didácticos hacia el campo disciplinar. En consecuencia, el conocimiento historiográfico pierde capacidad para orientar la interpretación crítica de la Historia del Perú y queda subordinado a decisiones de carácter metodológico.

Como resultado, la práctica pedagógica se organiza alrededor de una racionalidad didáctica en la que el conocimiento historiográfico deja de constituir el fundamento epistemológico de la enseñanza y es sustituido progresivamente por estrategias metodológicas orientadas a facilitar el aprendizaje. Este proceso explica que el predominio del cómo enseñar se consolide sobre un conocimiento disciplinar insuficientemente articulado, constituyéndose en uno de los mecanismos que favorecen la hegemonía de la didáctica en la práctica docente, fenómeno central que explica esta investigación.

La teoría sustantiva emergente encuentra respaldo en diversos estudios y aportes teóricos sobre la formación disciplinar del profesorado de Historia. En primer lugar, los hallazgos coinciden con Cabanillas (1994), quien sostiene que la enseñanza de la Historia suele caracterizarse por un marcado eclecticismo, donde conceptos, categorías y principios provenientes de diversas concepciones historiográficas aparecen mezclados y

desarticulados, impidiendo la construcción de un marco interpretativo coherente. Del mismo modo, Prats (2017) advierte que la enseñanza escolar privilegia contenidos históricos contemporáneos y descriptivos en detrimento de la comprensión de los procesos históricos, sus estructuras económicas, sociales, políticas y culturales, lo que limita el desarrollo del pensamiento histórico. Asimismo, los resultados convergen con Zamudio (2012), quien identificó un escaso dominio de las principales corrientes historiográficas, especialmente de la Escuela de los Annales, evidenciando que el conocimiento disciplinar de muchos docentes permanece fragmentado y superficial.

Subcategoría 2. Construcción del conocimiento sobre la historiografía peruana

Objetivo específico 2: Comprender el proceso mediante el cual los docentes construyen, interpretan y articulan el conocimiento sobre la historiografía peruana y los principales historiadores y cómo dicho conocimiento configura su práctica pedagógica.

Interpretación

La triangulación entre el cuestionario (ítem 13), la entrevista (ítem 12) y la matriz de codificación nos permitió comprender que el conocimiento de la historiografía peruana se construye a partir de dos fuentes claramente diferenciadas. Por un lado, predominan los recursos curriculares institucionales, representados por los códigos MTM (Manual de Texto de Minedu), LTS (Libro de Texto Santillana) e INT (Internet), los cuales constituyen las principales referencias utilizadas por los docentes para planificar y desarrollar la enseñanza de la Historia del Perú. Por otro lado, emergen referencias a historiadores peruanos como JB (Jorge Basadre), RPB (Raúl Porras Barrenechea), PM (Pablo Macera), LEV (Luis E. Valcárcel), LGL (Luis Guillermo Lumbreras), IGV (Inca Garcilaso de la Vega) y VA (Víctor Angles). El cuestionario muestra que los docentes identifican como referentes de la historiografía peruana a autores pertenecientes a diferentes tradiciones historiográficas. Los participantes reconocen aportes de historiadores vinculados al marxismo, la etnohistoria y la historiografía republicana representada por Jorge Basadre.

Sin embargo, la presencia de estos autores aparece subordinada al uso de los materiales curriculares oficiales, lo que permite interpretar que el conocimiento disciplinar se organiza más desde los textos prescritos por el Ministerio de Educación que desde la apropiación crítica de la producción historiográfica peruana, pues los docentes manifiestan que el

Manual de Texto del Ministerio de Educación constituye el recurso utilizado de manera permanente para desarrollar las actividades de aprendizaje. Uno de los participantes expresa:

> "En cuanto a historia, el material que utilizamos frecuentemente es el manual, el texto del Minedu que nos envía y eso que ya está tan resumido..." (D3: P12).

Esta respuesta pone de manifiesto que la planificación de la enseñanza, la selección de contenidos y la organización de las actividades didácticas se estructuran principalmente a partir de los materiales curriculares oficiales. En consecuencia, el conocimiento historiográfico aparece mediado por el texto escolar antes que por el estudio directo de la producción historiográfica peruana.

Esta misma lógica se observa en otro testimonio cuando un docente señala:

> "Estamos trabajando por orden del Minedu con los textos que nos reparten. Son de la editorial Santillana (...) trabajamos en forma coordinada y siempre desarrollando los temas que hemos planificado desde el inicio del año según nuestra diversificación curricular (...) otros textos de consulta... por ejemplo Jorge Basadre, pero el texto de la editorial Santillana tiene mayor peso." (D12: P12).

Desde la codificación axial, este discurso articula simultáneamente los códigos MTM, LTS y JB. Mientras el docente reconoce la importancia de Jorge Basadre como referente historiográfico, admite que el texto oficial de Santillana constituye el recurso que orienta efectivamente la práctica pedagógica. De esta manera, los historiadores peruanos son reconocidos como fuentes de consulta complementarias, pero la organización del conocimiento escolar permanece subordinada al material curricular oficialmente prescrito.

La misma tendencia se confirma cuando otro docente manifiesta:

> "Sí, mayormente con frecuencia utilizamos el material educativo que nos da el Minedu porque eso también ahora con la Jornada Escolar Completa nos obliga a utilizar estos libros y fuera de eso nosotros tenemos nuestros libros para apoyarnos en ellos." (D8: P12).

Este testimonio fortalece el significado del código MTM, al evidenciar que la utilización del material oficial responde tanto a decisiones pedagógicas como a exigencias institucionales. Aunque el docente reconoce disponer de bibliografía adicional —representada por los códigos JB, RPB, PM, LEV, LGL, IGV, VA e incluso INT—, estos recursos cumplen una

función secundaria dentro de la práctica pedagógica, pues el desarrollo curricular continúa organizándose alrededor de los textos distribuidos por el Ministerio de Educación.

Del proceso de codificación axial emerge así la subcategoría mediación curricular del conocimiento historiográfico, entendida como el proceso mediante el cual el conocimiento sobre la historiografía peruana es reorganizado y reinterpretado a partir de los materiales curriculares oficiales. En esta dinámica, los historiadores peruanos constituyen referentes culturales y académicos reconocidos por los docentes; sin embargo, su producción historiográfica deja de orientar directamente la interpretación de los procesos históricos y es sustituida por contenidos previamente estructurados en los textos escolares.

Finalmente, la codificación selectiva permite comprender que el conocimiento disciplinar sobre la historiografía peruana se configura más como un saber referencial que como un fundamento epistemológico de la práctica docente. La triangulación muestra que los docentes identifican autores representativos como Jorge Basadre, Raúl Porras Barrenechea, Pablo Macera, Luis E. Valcárcel, Luis Guillermo Lumbreras, Inca Garcilaso de la Vega y Víctor Angles; sin embargo, la interpretación y articulación de dicho conocimiento se realiza principalmente mediante el Manual de Texto del Minedu (MTM), el Libro de Texto Santillana (LTS) y, de manera complementaria, Internet (INT). Como consecuencia, el conocimiento historiográfico pierde autonomía como fundamento disciplinar y pasa a cumplir una función instrumental subordinada a la organización curricular y metodológica de la enseñanza.

Este hallazgo converge con la tesis central de la investigación. La práctica pedagógica de los docentes no se estructura prioritariamente desde las concepciones historiográficas del siglo XX y la historiográfica peruana, sino desde los materiales curriculares oficiales que orientan la metodología, la selección de contenidos y las actividades de aprendizaje. En consecuencia, el conocimiento disciplinar queda progresivamente subordinado a la lógica didáctica del currículo, fortaleciendo el fenómeno de la hegemonía de la didáctica que constituye el núcleo explicativo de esta investigación.

Teoría central emergente

Mediación curricular del conocimiento historiográfico en la enseñanza de la Historia del Perú

Esta categoría expresa que el conocimiento sobre la historiografía peruana y los principales historiadores no orienta directamente la práctica pedagógica, sino que es reinterpretado y articulado a través de los materiales curriculares oficiales (MTM, LTS) y, de manera complementaria, mediante recursos digitales (INT). En este proceso, los historiadores peruanos (JB, RPB, PM, LEV, LGL, IGV y VA) son reconocidos como referentes académicos; sin embargo, su producción historiográfica pierde centralidad como fundamento epistemológico de la enseñanza y queda subordinada a la organización metodológica propuesta por el currículo nacional.

Teoría sustantiva emergente

Del proceso de codificación abierta, axial y selectiva emerge la siguiente teoría sustantiva:

La construcción del conocimiento sobre la historiografía peruana en los docentes que enseñan Historia del Perú se desarrolla mediante un proceso de mediación curricular, en el cual el conocimiento disciplinar es reinterpretado y articulado principalmente a través de los materiales oficiales de enseñanza antes que desde la lectura y apropiación crítica de la producción historiográfica nacional. Aunque los docentes reconocen a historiadores representativos como Jorge Basadre, Raúl Porras Barrenechea, Pablo Macera, Luis E. Valcárcel, Luis Guillermo Lumbreras, Inca Garcilaso de la Vega y Víctor Angles, dicho conocimiento permanece en un plano referencial y cumple una función complementaria dentro de la práctica pedagógica.

Como consecuencia, la selección de contenidos, la interpretación de los procesos históricos y la organización de las actividades de aprendizaje son orientadas principalmente por el Manual de Texto del Ministerio de Educación (MTM), el Libro de Texto Santillana (LTS) y, de manera complementaria, por Internet (INT), configurando una práctica donde el currículo oficial adquiere mayor autoridad que la producción historiográfica especializada. En este proceso, el conocimiento disciplinar deja de constituirse en el fundamento epistemológico de la enseñanza para convertirse en un saber funcional al desarrollo metodológico de la práctica docente.

En consecuencia, la enseñanza de la Historia del Perú se configura mediante una racionalidad didáctico-curricular en la que la interpretación historiográfica es progresivamente sustituida por la organización metodológica propuesta por los materiales oficiales. Este proceso explica cómo el conocimiento disciplinar pierde autonomía frente a la planificación curricular y cómo la práctica docente termina privilegiando el "cómo enseñar" sobre el "qué enseñar", fortaleciendo así la hegemonía de la didáctica que constituye el fenómeno central de esta investigación.

La teoría sustantiva emergente encuentra sustento en Terán (2004), quien sostiene que las reformas curriculares transformaron la Historia en un área integrada con la geografía y la economía, privilegiando progresivamente las didácticas por encima de los contenidos disciplinares. Este planteamiento coincide con los hallazgos de la investigación, donde el conocimiento sobre la historiografía peruana se articula principalmente mediante los materiales curriculares oficiales, relegando la consulta directa de la producción historiográfica especializada.

Asimismo, Duarte (2015) afirma que la historiografía positivista continúa influyendo en la educación básica a través de los programas curriculares. En concordancia con ello, esta investigación evidencia que la enseñanza de la Historia del Perú se organiza fundamentalmente desde los textos y orientaciones curriculares del Ministerio de Educación, lo que contribuye a subordinar el conocimiento disciplinar a la lógica metodológica y fortalece la hegemonía de la didáctica que explica la teoría sustantiva emergente de esta tesis.

Subcategoría 3. Interpretación de la complejidad conceptual de la Historia

Objetivo específico 3: Comprender el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú identifican e interpretan los conceptos históricos que consideran más difíciles de aprender por los estudiantes

Interpretación

La triangulación entre el cuestionario (ítem 2), la entrevista (ítem 6) y la matriz de codificación permitió comprender que los docentes construyen e interpretan la finalidad del conocimiento disciplinar desde una perspectiva eminentemente formativa. Durante la codificación abierta emergieron los códigos CH (Comprender los hechos), FBC (Formar buenos ciudadanos), BIN (Buscar la identidad nacional), CIT (Comprender la importancia del tiempo) y DPC (Desarrollar el pensamiento crítico) provenientes del cuestionario. Las entrevistas ampliaron esta comprensión mediante los códigos CH, FBC, BIN, DPC, CTH (Comprender el tiempo histórico), DCC (Desarrollar la conciencia ciudadana), DIC (Desarrollar la identidad cultural) y CHPF (Conocer hechos pasados para proyectarse al futuro). La convergencia de ambos instrumentos evidencia que la finalidad atribuida al conocimiento disciplinar trasciende la simple transmisión de contenidos históricos y se orienta principalmente hacia la formación del estudiante.

Las entrevistas permiten comprender el significado que los docentes atribuyen a dicha finalidad. Un primer grupo interpreta que el conocimiento disciplinar tiene como propósito principal comprender los hechos históricos (CH) para explicar la realidad presente y orientar las decisiones futuras. Así lo expresa un docente:

> "...es muy importante porque si nosotros no conocemos todos los hechos ocurridos... no podríamos hablar de un antes, un presente y proyectarnos hacia el futuro..." (D7:P6).

En el mismo sentido, otro participante manifiesta:

> "...comprender su pasado les ayuda a entender los problemas actuales; solo así podremos mejorar como humanidad hacia el futuro." (D4:P6).

Estos discursos muestran que la comprensión de los hechos históricos se convierte en el principal sentido otorgado a la enseñanza de la Historia del Perú. No obstante, esta comprensión se orienta fundamentalmente hacia la utilidad social del conocimiento histórico y no hacia el análisis de sus fundamentos epistemológicos o historiográficos.

Un segundo grupo de docentes interpreta que el conocimiento disciplinar cumple una función formadora de ciudadanos e identidades colectivas. Los códigos FBC, DCC, BIN y DIC expresan esta orientación. Así, un docente afirma:

> "Muy importante... porque ciencias sociales sirve para levantar el sentimiento de identidad, amar a la patria, a la sociedad y al prójimo." (D1:P6).

Por su parte, otro señala:

> "Es muy importante porque permite desarrollar la conciencia ciudadana... tener un análisis político y ser una persona crítica." (D9:P6).

Estos testimonios permiten comprender que la Historia del Perú es concebida como un medio para fortalecer la identidad nacional, la identidad cultural y la conciencia ciudadana. La finalidad disciplinar aparece así vinculada a la formación ética y social de los estudiantes, antes que al dominio de los procedimientos propios del conocimiento histórico.

La codificación axial nos permitió integrar estos significados en la subcategoría finalidad formativa del conocimiento disciplinar, entendida como el proceso mediante el cual los docentes resignifican el conocimiento histórico en función de los efectos educativos que esperan producir en los estudiantes. En esta construcción convergen la comprensión de los hechos históricos, la formación ciudadana, la identidad nacional, la identidad cultural, el pensamiento crítico, la comprensión del tiempo histórico y la proyección del pasado hacia el futuro. De este modo, el conocimiento disciplinar adquiere sentido principalmente por su capacidad para contribuir a la formación integral del estudiante.

Finalmente, la codificación selectiva nos permitió comprender que la finalidad atribuida al conocimiento disciplinar se organiza alrededor de una racionalidad formativa, donde el valor de la Historia del Perú se explica más por los aprendizajes ciudadanos, identitarios y sociales que promueve que por su contribución al desarrollo del conocimiento histórico como disciplina científica. Esta forma de interpretar la enseñanza evidencia que el conocimiento disciplinar es valorado principalmente por su función educativa y social, configurando una práctica pedagógica donde los propósitos formativos orientan la selección y organización de los contenidos históricos. Este hallazgo resulta coherente con la tesis central de la investigación, pues muestra que incluso la comprensión del conocimiento disciplinar termina siendo reinterpretada desde finalidades pedagógicas, fortaleciendo así el predominio de la lógica didáctica que caracteriza la hegemonía de la didáctica en la práctica docente.

Sobre los conceptos históricos considerados de mayor dificultad para el aprendizaje

Interpretación

La triangulación entre el cuestionario (ítem 12), la entrevista (ítem 3) y la matriz de codificación permitió comprender que los docentes interpretan las dificultades de aprendizaje desde la complejidad conceptual propia del conocimiento histórico más que desde las limitaciones metodológicas de la enseñanza. Durante la codificación abierta emergieron los códigos TH (Tiempo Histórico), TC (Tiempo Cronológico) y CA (Conceptos Abstractos), los cuales aparecen reiteradamente en ambos instrumentos y muestran que los mayores obstáculos percibidos por los docentes se concentran en aquellos conceptos que exigen niveles elevados de abstracción y de comprensión de la temporalidad histórica.

Las entrevistas permiten comprender con mayor profundidad el significado atribuido a estas dificultades. Los docentes explican que los estudiantes presentan limitaciones para comprender el tiempo histórico porque deben establecer relaciones entre procesos, permanencias, cambios y múltiples acontecimientos ocurridos en distintos momentos del desarrollo histórico. Asimismo, sostienen que el tiempo cronológico representa una dificultad debido a la necesidad de organizar secuencias temporales, ubicar hechos en diferentes escalas de tiempo y comprender categorías como siglos, períodos y procesos históricos. Paralelamente, los docentes identifican los conceptos abstractos como otro obstáculo importante, al considerar que muchos estudiantes logran recordar acontecimientos, pero encuentran dificultades para comprender categorías históricas que requieren interpretación, análisis y razonamiento conceptual.

Las respuestas obtenidas durante la entrevista muestran cómo los docentes construyen esta interpretación desde su propia experiencia pedagógica. Un docente señala literalmente:

> "...los estudiantes tienen dificultad principalmente con el tiempo histórico porque no logran comprender la relación entre los acontecimientos y los procesos..." (D3: P3).

Otro participante manifiesta:

> "...el tiempo cronológico, les cuesta bastante porque deben ubicar fechas, siglos y períodos, y muchas veces terminan memorizando sin comprender..." (D6:P3).

Asimismo, otro docente explica:

> "...los conceptos abstractos son los más difíciles porque los estudiantes entienden los hechos, pero cuando tienen que interpretar conceptos ya presentan muchas dificultades..." (D11:P3).

La codificación axial permitió integrar estos hallazgos en la subcategoría complejidad conceptual del aprendizaje histórico, entendida como el proceso mediante el cual los docentes interpretan que las principales dificultades de aprendizaje se originan en la naturaleza abstracta de determinados conceptos propios de la disciplina histórica. Desde esta perspectiva, el tiempo histórico, el tiempo cronológico y las categorías conceptuales dejan de ser considerados únicamente contenidos curriculares y pasan a constituirse en los principales desafíos cognitivos que deben enfrentar los estudiantes durante el aprendizaje de la Historia del Perú.

La codificación selectiva permitió comprender que la interpretación docente sobre las dificultades de aprendizaje se construye alrededor de una lógica predominantemente didáctica. Aunque los participantes reconocen que la temporalidad histórica y los conceptos abstractos constituyen categorías fundamentales del conocimiento disciplinar, sus explicaciones se orientan principalmente hacia la búsqueda de estrategias metodológicas que faciliten su comprensión. En consecuencia, las dificultades conceptuales son interpretadas prioritariamente como problemas de enseñanza antes que como expresiones de la complejidad epistemológica del conocimiento histórico.

Esta forma de comprender el aprendizaje evidencia que los docentes reorganizan el conocimiento disciplinar desde las necesidades pedagógicas del aula. Los conceptos históricos más complejos son reinterpretados en función de su enseñabilidad, privilegiándose las decisiones metodológicas destinadas a facilitar su aprendizaje. De este modo, el conocimiento disciplinar queda progresivamente subordinado a criterios didácticos, reforzando el predominio del "cómo enseñar" sobre la profundización epistemológica del "qué enseñar", fenómeno que constituye el núcleo explicativo de la hegemonía de la didáctica en la práctica docente.

Categoría central emergente

La complejidad conceptual del conocimiento histórico como proceso de didactización de la enseñanza de la Historia del Perú.

Esta categoría expresa que los docentes interpretan las dificultades de aprendizaje principalmente a partir de la complejidad de los conceptos históricos (TH, TC y CA); sin embargo, la respuesta pedagógica se orienta prioritariamente hacia la búsqueda de estrategias metodológicas para facilitar su enseñanza, desplazando la reflexión sobre los fundamentos epistemológicos de dichos conceptos.

Teoría sustantiva emergente

el proceso de codificación abierta, axial y selectiva emerge la siguiente teoría sustantiva:

Los docentes construyen e interpretan las dificultades del aprendizaje histórico reconociendo que los conceptos vinculados a la temporalidad y a la abstracción constituyen los principales desafíos para los estudiantes. No obstante, estas dificultades son comprendidas fundamentalmente desde una racionalidad didáctica orientada a facilitar el aprendizaje mediante estrategias metodológicas, antes que desde la complejidad epistemológica inherente al conocimiento histórico.

Como consecuencia, el conocimiento disciplinar es reorganizado en función de su enseñabilidad, de modo que los conceptos históricos dejan de constituirse prioritariamente en categorías para comprender científicamente el pasado y pasan a ser contenidos cuya principal preocupación consiste en hacerlos accesibles al estudiante. Este proceso explica que las decisiones pedagógicas se orienten preferentemente hacia la metodología antes que hacia el fortalecimiento del dominio disciplinar.

La teoría sustantiva emergente encuentra sustento en diversos aportes teóricos y empíricos. En primer lugar, Zamudio (2012) evidenció que las mayores dificultades en la enseñanza de la Historia se concentran en la comprensión del tiempo histórico y del tiempo cronológico, resultados que convergen con los hallazgos de la presente investigación y confirman que la temporalidad constituye uno de los conceptos más complejos del

aprendizaje histórico. Desde una perspectiva epistemológica, Berkhofer (citado por Cardoso, 2000) sostiene que el tiempo histórico comprende dos dimensiones inseparables: el tiempo cronológico, entendido como la dimensión objetiva y medible de los acontecimientos, y el tiempo histórico, concebido como una construcción interpretativa que permite comprender la continuidad, el cambio y la significación de los procesos sociales. En el plano didáctico, Prats (2017) afirma que la representación de la temporalidad constituye uno de los principales desafíos de la enseñanza de la Historia, debido a la dificultad que supone para los estudiantes relacionar la sucesión, la duración y la simultaneidad de los hechos históricos.

En este contexto, los hallazgos de la investigación muestran que los docentes reconocen la complejidad de estos conceptos; sin embargo, tienden a responder a dicha dificultad privilegiando estrategias metodológicas para facilitar su aprendizaje antes que fortaleciendo el tratamiento disciplinar de la temporalidad histórica. En consecuencia, la complejidad del concepto de tiempo favorece que las decisiones docentes se orienten prioritariamente hacia el cómo enseñar, relegando la profundización del qué enseñar, lo que refuerza la hegemonía de la didáctica sobre el conocimiento disciplinar que explica la teoría sustantiva emergente de esta investigación.

4.2 Categoría 2. Conocimiento didáctico

Subcategoría 4. Valoración del conocimiento disciplinar y didáctico en la práctica pedagógica.

Objetivo específico 4: Comprender el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú valoran el conocimiento disciplinar y las estrategias didácticas, y cómo dicha valoración configura su práctica pedagógica.

Valoración del conocimiento disciplinar y didáctico en la práctica pedagógica

Interpretación

La triangulación entre el cuestionario (ítem 6), la entrevista (ítem 5) y la matriz de codificación nos permitió comprender que la valoración del conocimiento disciplinar y del conocimiento didáctico no constituye una relación de equilibrio, sino un proceso de jerarquización en el que la metodología de enseñanza adquiere mayor centralidad que el dominio de los contenidos históricos. Durante la codificación abierta emergieron los códigos DID (predominio de la didáctica), CDD (conocimiento disciplinar y didáctico como complementarios) y CDI (predominio del conocimiento disciplinar). La integración de estos códigos evidencia que la mayoría de los docentes organiza su práctica pedagógica desde la eficacia metodológica, mientras que un segundo grupo considera que ambos conocimientos deben articularse de manera complementaria. Resulta significativo que no emerjan discursos que otorguen primacía exclusiva al conocimiento disciplinar, lo que permite comprender que la enseñanza de la Historia del Perú se configura prioritariamente desde criterios didácticos.

Las entrevistas permiten comprender el significado que los docentes atribuyen a esta valoración. Quienes privilegian la metodología sostienen que el éxito del aprendizaje depende principalmente de la forma de enseñar antes que del dominio de los contenidos históricos. Así, un docente manifiesta:

> "Nosotros nos basamos en cuanto a la metodología didáctica. Los procesos, las actividades que se desarrolla es muy importante para mí; en cuanto a los contenidos sabemos exactamente que los contenidos se encuentran en los libros, en el Internet y también las fichas, separatas y en los textos que nos plantea el Minedu..." (D3:P5).

Este discurso revela que el conocimiento disciplinar es concebido como una información disponible en diversas fuentes, mientras que el verdadero valor profesional del docente reside en su capacidad para aplicar estrategias metodológicas. En términos de codificación axial, la metodología deja de ser un medio para enseñar la disciplina y pasa a convertirse en el criterio principal que orienta la práctica pedagógica.

Esta misma racionalidad aparece en el siguiente testimonio:

> "La metodología. Porque de esa forma ellos van a saber relacionar e interpretar; también porque si solo van a saber teoría de nada sirve. Eso es mecanizar a un estudiante, sino que ellos sepan analizar y hacer comparaciones para la actualidad." (D13:P5).

En esta respuesta, el docente establece una oposición entre teoría y metodología, atribuyendo a esta última la capacidad de desarrollar habilidades cognitivas superiores. La interpretación permite comprender que el conocimiento disciplinar es percibido como insuficiente para producir aprendizajes significativos si no está mediado por estrategias didácticas. Como consecuencia, la metodología adquiere autonomía respecto del contenido histórico y se convierte en el eje organizador de la enseñanza.

No obstante, la triangulación también permitió identificar un segundo modo de comprender la relación entre ambos saberes. Algunos docentes consideran que el conocimiento disciplinar y el didáctico mantienen una relación de complementariedad. Uno de ellos afirma:

> "Ambos andan tomados de la mano. También porque los contenidos son importantes para los cuales también tienen su metodología didáctica específica." (D1:P5).

En el mismo sentido, otro participante expresa:

> "Muy bien, considero que los dos son de suma importancia. Sin embargo, con la práctica me he dado cuenta de que dominar metodología puede sopesar el hecho de que uno no tenga mucho conocimiento; pero, en sí, un buen docente debe manejar las dos." (D4:P5).

Estos testimonios muestran que algunos docentes reconocen la necesidad de integrar ambos conocimientos; sin embargo, incluso en esta posición emerge la idea de que una adecuada metodología puede compensar limitaciones en el dominio disciplinar. Este hallazgo resulta particularmente relevante, pues evidencia que la metodología continúa ocupando una posición privilegiada dentro de la estructura del pensamiento docente.

Desde la codificación axial emerge así la subcategoría "jerarquización metodológica del conocimiento docente", entendida como el proceso mediante el cual los profesores atribuyen mayor valor formativo a la capacidad de aplicar estrategias didácticas que al dominio especializado del conocimiento histórico. En esta lógica, el conocimiento disciplinar no desaparece, pero pierde su condición de fundamento epistemológico de la enseñanza y es reinterpretado como un recurso disponible que puede ser sustituido o complementado mediante materiales curriculares, textos escolares o recursos digitales.

Finalmente, la codificación selectiva permite comprender que la valoración del conocimiento disciplinar y del conocimiento didáctico configura una práctica pedagógica donde el "cómo enseñar" adquiere mayor importancia que el "qué enseñar". La triangulación muestra que los docentes reconocen la utilidad del conocimiento histórico; sin embargo, sus decisiones pedagógicas se sustentan principalmente en la selección de metodologías, actividades y estrategias de aprendizaje. Como consecuencia, el conocimiento disciplinar pierde progresivamente centralidad como fundamento científico de la enseñanza y queda subordinado a una racionalidad metodológica orientada a facilitar el aprendizaje. Este proceso explica cómo la práctica docente termina organizándose alrededor de la didáctica antes que, de la disciplina histórica, fenómeno que constituye el núcleo explicativo de la presente investigación.

Categoría central emergente

Jerarquización metodológica del conocimiento didáctico sobre el conocimiento disciplinar en la enseñanza de la Historia del Perú

Esta categoría expresa que los docentes construyen e interpretan su práctica profesional otorgando mayor valor a la metodología de enseñanza que al dominio especializado del conocimiento histórico. En consecuencia, la selección de estrategias didácticas orienta la práctica pedagógica, mientras que el conocimiento disciplinar queda subordinado como un recurso complementario para el desarrollo de la enseñanza.

Teoría sustantiva emergente

Del proceso de codificación abierta, axial y selectiva emerge que la valoración del conocimiento docente en la enseñanza de la Historia del Perú se configura mediante un proceso de jerarquización metodológica, en el cual los profesores interpretan que la eficacia de la enseñanza depende principalmente del dominio de estrategias didácticas y metodologías de aprendizaje. En esta construcción, el conocimiento disciplinar es reconocido como importante, pero deja de constituirse en el fundamento central de la práctica pedagógica.

Este proceso explica que la metodología adquiera autonomía como criterio organizador de la enseñanza. Los docentes consideran que el dominio de procedimientos didácticos permite desarrollar comprensión, análisis e interpretación en los estudiantes, e incluso compensar eventuales limitaciones en el conocimiento histórico especializado. De esta manera, la práctica pedagógica se articula alrededor del "cómo enseñar", mientras el "qué enseñar" queda progresivamente subordinado a las exigencias metodológicas del currículo.

Los hallazgos de esta investigación guardan correspondencia parcial con los obtenidos por Zamudio (2012), quien encontró que los docentes tienden a valorar conjuntamente el dominio disciplinar y las estrategias didácticas como componentes indispensables de la enseñanza de la Historia. Sin embargo, mientras en dicho estudio ambos conocimientos aparecen relativamente equilibrados, en la presente investigación emerge un proceso diferente: la práctica docente se organiza prioritariamente alrededor de las estrategias didácticas, quedando el conocimiento disciplinar subordinado a la lógica metodológica. Esta diferencia permite comprender que la construcción del conocimiento didáctico no solo depende de las concepciones individuales del docente, sino también de las condiciones institucionales y curriculares que orientan su práctica.

Esta interpretación encuentra sustento en S. I. Zinóviev (1979), quien sostiene que el conocimiento científico y el conocimiento pedagógico constituyen una unidad inseparable dentro del proceso didáctico. En la misma perspectiva, Pigorov (citado por Zinóviev, 1979) advierte que una enseñanza formalmente brillante, pero carente de rigor científico, pierde

su verdadero valor educativo. Del mismo modo, Zabalza (2013) afirma que ninguna metodología puede sustituir el dominio profundo de la disciplina que se enseña, pues el conocimiento científico constituye el fundamento sobre el cual adquieren sentido las decisiones didácticas.

Finalmente, los resultados también pueden comprenderse a la luz del análisis de Murillo (2004), citado por Oscco et al. (2019), quien explica que las reformas educativas implementadas en el Perú promovieron un currículo orientado al desarrollo de competencias e instrumentos metodológicos, desplazando progresivamente la centralidad de los contenidos disciplinares. Desde esta perspectiva, la valoración predominante de las estrategias didácticas identificada en esta investigación no responde únicamente a decisiones individuales de los docentes, sino a una racionalidad curricular que privilegia el "cómo enseñar" sobre el "qué enseñar", fortaleciendo el fenómeno de la hegemonía de la didáctica que constituye el núcleo explicativo de la presente tesis.

Subcategoría 4. Construcción y articulación del conocimiento didáctico

Objetivo específico 5: Comprender el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú construyen, interpretan y articulan el conocimiento didáctico, sustentado en las principales teorías didácticas y del aprendizaje, y cómo este configura la metodología de enseñanza y las expectativas cognitivas que orientan su práctica pedagógica.

Interpretación

La triangulación entre el cuestionario (ítem 1), la entrevista (ítem 1) y la matriz de codificación permitió comprender que el conocimiento didáctico de los docentes se construye predominantemente a partir de teorías psicológicas del aprendizaje, antes que desde las teorías didácticas propiamente dichas. Durante la codificación abierta emergieron los códigos DT (Didáctica Tradicional), DA (Didáctica Activa), DC (Didáctica Conductista), DCOG (Didáctica Cognitivista), AS (Aprendizaje Significativo), AD (Aprendizaje por Descubrimiento), TSC (Teoría Sociocultural), TEC (Teoría de Esquemas Cognitivos) y DH (Didáctica Humanística). La codificación axial permitió identificar dos formas de construcción del conocimiento didáctico: una sustentada en teorías didácticas y

otra organizada principalmente alrededor de teorías psicológicas del aprendizaje, siendo esta última la que orienta con mayor fuerza la práctica pedagógica.

El cuestionario evidencia que los docentes reconocen con mayor facilidad referentes como el aprendizaje significativo, el aprendizaje por descubrimiento, la teoría sociocultural y la teoría de los esquemas cognitivos, mientras que las teorías didácticas —como la didáctica tradicional, activa, conductista o humanística— aparecen con una presencia considerablemente menor. Este patrón permite comprender que el conocimiento didáctico no se construye desde una reflexión sobre la didáctica como campo científico, sino desde modelos psicológicos que explican cómo aprenden los estudiantes. En consecuencia, la enseñanza de la Historia del Perú se organiza principalmente alrededor de los procesos de aprendizaje y no desde los fundamentos epistemológicos de la enseñanza de la disciplina.

Las entrevistas permiten comprender con mayor profundidad el significado de este proceso. La mayoría de los docentes fundamenta explícitamente su práctica en teorías psicológicas del aprendizaje, especialmente en el constructivismo y sus principales representantes. Así lo expresa uno de los participantes:

> "...las teorías que conozco, las teorías constructivistas, cognitivistas, sociocultural y la constructivista. Las aplico durante las sesiones de clase; por ejemplo, la teoría constructivista, la utilizo la teoría de Piaget, Bruner, Ausubel, Joseph Novak, en lo sociocultural para aplicar un poco de historia a Vygotsky entre ellos." (D2: P1).

Este testimonio evidencia que el docente interpreta el conocimiento didáctico desde autores pertenecientes a la psicología del aprendizaje y no desde los fundamentos de la didáctica como disciplina pedagógica. La enseñanza aparece explicada mediante procesos cognitivos, construcción del aprendizaje e interacción social, lo que revela que la comprensión de la didáctica se encuentra psicologizada.

En la misma dirección, otro docente afirma:

> "...las teorías didácticas que yo conozco son la teoría constructivista. Que esa teoría que en sí utilizamos, que yo utilizo también con los estudiantes es para que los chicos participen activamente en las sesiones de aprendizaje, trabajen las actividades que nosotros planteamos. Esta teoría... el sustento teórico que en sí más se utiliza es Jerome Bruner, Ausubel también plantea y eso en sí nosotros también utilizamos esta teoría." (D3: P1).

Este discurso resulta particularmente significativo porque el docente identifica el constructivismo como una "teoría didáctica", cuando en realidad fundamenta su explicación en autores de la psicología del aprendizaje. Desde la codificación axial, ello evidencia que las categorías de didáctica y aprendizaje aparecen fusionadas dentro del pensamiento docente, desplazando la reflexión sobre la didáctica hacia una comprensión centrada casi exclusivamente en los procesos psicológicos del estudiante.

En contraste, únicamente un reducido grupo de docentes hace referencia a teorías propiamente didácticas. Uno de ellos manifiesta:

> "Bueno lo de Pestalozzi cuyo sustento teórico es, se basa prácticamente en la enseñanza-aprendizaje a través de la praxis si no me equivoco. Bueno es la que más conozco por el momento." (D10: P1).

Aunque este docente menciona una teoría didáctica, su fundamentación resulta imprecisa y evidencia una apropiación limitada de sus principios pedagógicos. Del mismo modo, las referencias a la didáctica tradicional, la didáctica conductista o la didáctica humanística aparecen de manera aislada y sin una explicación conceptual consistente. Este hallazgo permite comprender que las teorías didácticas no constituyen el principal referente desde el cual los docentes interpretan y organizan su práctica pedagógica.

Del proceso de codificación axial emerge así la subcategoría psicologización del conocimiento didáctico, entendida como el proceso mediante el cual los docentes construyen e interpretan la didáctica a partir de teorías psicológicas del aprendizaje, relegando a un segundo plano las teorías didácticas que explican la organización científica de la enseñanza. En esta dinámica, autores como Piaget, Ausubel, Bruner y Vygotsky adquieren mayor presencia que Comenio, Pestalozzi, Frabboni o Freire, configurando una comprensión del conocimiento didáctico centrada en el aprendizaje antes que en la enseñanza.

Desde la codificación selectiva se comprende que esta forma de construir el conocimiento didáctico condiciona la metodología de enseñanza y las expectativas cognitivas que orientan la práctica pedagógica. Al interpretar la didáctica principalmente desde teorías

psicológicas, los docentes privilegian el diseño de actividades, la participación del estudiante, el descubrimiento, el aprendizaje significativo y la interacción social como ejes organizadores de la enseñanza. En consecuencia, la metodología adquiere autonomía como criterio principal para orientar el trabajo en el aula, mientras que la fundamentación didáctica y el conocimiento disciplinar pierden progresivamente centralidad.

En síntesis, la triangulación evidencia que el conocimiento didáctico de los docentes no se configura desde una integración equilibrada entre las teorías didácticas y las teorías del aprendizaje, sino desde un proceso de psicologización que privilegia los modelos explicativos del aprendizaje sobre los fundamentos científicos de la didáctica. Como resultado, la metodología se convierte en el eje organizador de la práctica pedagógica y las expectativas cognitivas se orientan prioritariamente hacia la actividad del estudiante, antes que hacia la apropiación epistemológica del conocimiento histórico. Este hallazgo explica uno de los mecanismos mediante los cuales se configura la hegemonía de la didáctica en la enseñanza de la Historia del Perú, fenómeno central que sustenta la presente investigación.

Construcción y articulación de la metodología de enseñanza

Interpretación

La triangulación entre el cuestionario (ítem 5), la entrevista (ítem 9) y la matriz de codificación permitió nos comprender que la metodología de enseñanza utilizada por los docentes se construye mediante la articulación de dos tipos de procedimientos: los métodos pedagógicos, representados por los códigos CM (Clase Magistral), TA (Trabajo Autónomo), TG (Trabajo Grupal), AMA (Aplicación de Metodología Activa) e INV (Método de Investigación); y los métodos lógicos, identificados mediante los códigos ID (Inductivo-Deductivo) y AS (Análisis-Síntesis). La codificación axial permitió comprender que ambos grupos de métodos no ocupan el mismo lugar dentro de la práctica docente, pues los métodos pedagógicos constituyen el eje organizador de la enseñanza, mientras que los métodos lógicos aparecen como recursos complementarios incorporados de manera eventual durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

El cuestionario muestra que la metodología se organiza principalmente alrededor de la clase magistral (CM), la cual suele articularse con el trabajo autónomo (TA) y, en menor medida, con el trabajo grupal (TG). En cambio, los métodos propios del razonamiento histórico —como el análisis-síntesis (AS) y el inductivo-deductivo (ID)— aparecen subordinados a la estructura metodológica previamente establecida. Esta organización permite comprender que la planificación didáctica se construye prioritariamente desde procedimientos orientados a conducir el aprendizaje antes que desde operaciones intelectuales propias de la disciplina histórica.

Las entrevistas permiten comprender con mayor profundidad el significado de este proceso. La mayoría de los docentes articula la exposición docente con actividades de trabajo autónomo sustentadas en enfoques constructivistas. Así lo expresa uno de los participantes:

> "El método del descubrimiento (...) más que todo es lo que utilizamos y la explicación." (D5: P9).

Este discurso evidencia que la clase magistral no desaparece, sino que es reinterpretada dentro de una metodología donde la explicación del docente continúa ocupando un lugar central, aunque acompañada por actividades de descubrimiento y participación del estudiante.

En la misma línea, otro docente señala:

> "(...) aplicamos siempre en base a teorías, como el constructivismo y que el estudiante debe de hacer para atraer su aprendizaje o el nuevo aprendizaje. También se hace una explicación, un diálogo. Se conversa con los estudiantes, se les hace reflexionar siempre de los hechos más que aprendan de memoria fechas o nombres (...)." (D12: P9).

Este testimonio pone de manifiesto que la metodología se construye mediante la integración de la explicación magistral, el diálogo y el trabajo autónomo. Desde la codificación axial, los códigos CM, TA y AMA convergen en una práctica donde el protagonismo del estudiante se promueve mediante actividades constructivistas, aunque la organización del conocimiento continúa dependiendo de la conducción del docente.

Otro grupo de docentes incorpora explícitamente métodos lógicos dentro de la enseñanza de la Historia del Perú. Así, uno de ellos manifiesta:

> "Los métodos pues que conocemos es el analítico-sintético. Acompañamos con las clases magistrales. Más o menos se puede adaptarse eso." (D1: P9).

Este discurso evidencia que el análisis-síntesis (AS) no constituye el eje de la metodología, sino un procedimiento complementario incorporado a la clase magistral. La lógica del pensamiento histórico aparece subordinada a una estructura metodológica previamente organizada desde estrategias pedagógicas generales.

Esta misma tendencia se observa cuando otro docente afirma:

> "Bueno, no pierdo de vista los métodos inductivo-deductivo, que todavía no pasan de moda. Pero, más que todo, teniendo en cuenta el análisis y la síntesis (...)." (D7: P9).

La articulación entre los códigos ID y AS revela que algunos docentes reconocen la importancia de los procedimientos lógicos propios del razonamiento histórico; sin embargo, estos métodos no llegan a estructurar la totalidad de la práctica pedagógica, sino que funcionan como recursos auxiliares dentro de la secuencia metodológica.

Por otra parte, algunos docentes desplazan el centro de la metodología hacia el trabajo autónomo y la investigación escolar. Uno de ellos expresa:

> "Métodos, bueno la principal es el constructivista (...) sabemos que el constructivismo recoge los principales conocimientos de los psicólogos que han desarrollado y que aporta en la educación en general, bueno principalmente es de investigación." (D4: P9).

Del mismo modo, otro participante señala:

> "(...) pues lo realizan ellos mismos, como el método de la indagación (investigación), para lo cual se les asigna trabajos individuales. Por otro lado, el trabajo cooperativo. Trabajan en grupo y eso es el trabajo cooperativo. Entonces, eso nos ayuda de que el alumno aprende de mejor manera." (D8: P9).

Estos discursos muestran la convergencia entre los códigos TA, TG, INV y AMA, evidenciando que algunos docentes intentan ampliar la metodología incorporando procesos de investigación y aprendizaje cooperativo. No obstante, estas estrategias continúan sustentándose principalmente en teorías psicológicas del aprendizaje y no en procedimientos metodológicos derivados del pensamiento histórico.

Del proceso de codificación axial emerge la subcategoría articulación metodológica del conocimiento didáctico, entendida como el proceso mediante el cual los docentes organizan la enseñanza articulando diversos métodos pedagógicos alrededor de la clase magistral, incorporando de manera complementaria actividades autónomas, trabajo colaborativo, investigación y, ocasionalmente, métodos lógicos propios de la disciplina. En esta dinámica, la metodología se configura desde criterios de aprendizaje más que desde la lógica epistemológica de la Historia.

Finalmente, la codificación selectiva permite comprender que la construcción del conocimiento didáctico culmina en una práctica donde la metodología adquiere autonomía como principio organizador de la enseñanza. Los métodos pedagógicos (CM, TA, TG, AMA e INV) estructuran la actividad del aula, mientras que los métodos lógicos (ID y AS) permanecen subordinados y cumplen una función complementaria. En consecuencia, la enseñanza de la Historia del Perú se organiza prioritariamente alrededor del cómo enseñar, privilegiando las estrategias metodológicas sobre los procedimientos intelectuales propios del pensamiento histórico.

Construcción de las expectativas cognitivas en la enseñanza de la Historia del Perú

Interpretación

La triangulación entre el cuestionario (ítem 9), la entrevista (ítem 4) y la matriz de codificación permitió comprender que las expectativas cognitivas de los docentes no se construyen únicamente desde una concepción disciplinar del pensamiento histórico, sino que se configuran a partir de la articulación entre las teorías del aprendizaje que orientan su práctica y las exigencias metodológicas del currículo escolar. Durante el proceso de codificación abierta emergieron los códigos RH (Recordar hechos), DH (Describir hechos),

CH (Comprender hechos), IH (Interpretar hechos), AC (Aplicar conocimientos), AH (Analizar hechos), los cuales evidencian una secuencia progresiva mediante la cual los docentes conciben el aprendizaje de la Historia del Perú.

La codificación axial permitió comprender que esta progresión cognitiva se organiza como un proceso acumulativo. Los docentes consideran que el aprendizaje histórico comienza con la apropiación de información factual para posteriormente avanzar hacia niveles de comprensión, interpretación y análisis. En este sentido, uno de los participantes afirma:

> "Lo importante sería que el alumno de todas maneras como piso tenga un nivel de información (...) y en base a ello podrá venir otros niveles de conocimiento como las interpretaciones y todo ello. Pero, el punto de partida siempre es esa información..." (D6:P4).

Este discurso revela que el conocimiento histórico es interpretado como una construcción secuencial donde la memorización y la descripción constituyen la base para el desarrollo de procesos cognitivos posteriores. La información histórica aparece, así como requisito previo para la comprensión y no como un elemento integrado dentro del propio razonamiento histórico.

Esta misma lógica se observa cuando otro docente señala:

> "El nivel cognoscitivo que nosotros quisiéramos que se logre es el nivel satisfactorio. Sin embargo, a veces no todos llegan a eso, los estudiantes se quedan en proceso o nivel informativo..." (D11:P4).

La respuesta permite comprender que las expectativas cognitivas de los docentes se encuentran condicionadas por las posibilidades reales que observan en sus estudiantes. En consecuencia, la planificación didáctica suele ajustarse al nivel informativo alcanzado por el grupo antes que orientarse deliberadamente hacia procesos superiores de interpretación histórica.

Sin embargo, otros docentes construyen sus expectativas desde niveles cognitivos de mayor complejidad. Así, un participante manifiesta:

> "Al término de cada unidad, que ellos hayan captado lo más importante (...). Sobre todo, explicativo. También la inferencial es importante." (D1:P4).

De manera semejante, otro docente expresa:

> "El nivel cognitivo... se espera después de cada unidad que los alumnos sean capaces de interpretar..." (D4:P4).

Ambos testimonios muestran que la comprensión y la interpretación constituyen expectativas centrales de aprendizaje. No obstante, estas capacidades aparecen concebidas como resultados del proceso didáctico y no necesariamente como procedimientos propios del trabajo historiográfico, evidenciando una orientación predominantemente pedagógica del desarrollo cognitivo.

La articulación entre metodología y expectativas cognitivas se hace aún más evidente cuando algunos docentes sitúan como finalidad principal el análisis y el pensamiento crítico. En este sentido, un docente sostiene:

> "Bueno, los chicos nosotros queremos que tengan un pensamiento crítico. También que sean creativos, analíticos y que sepan argumentar..." (D3:P4).

Del mismo modo, otro participante afirma:

> "Dependiendo del grado en el que enseño, por ejemplo, en cuarto de secundaria enseño el análisis..." (D7:P4).

Estas respuestas evidencian que el análisis constituye la expectativa cognitiva de mayor complejidad alcanzada por los docentes; sin embargo, este proceso aparece condicionado por el grado escolar y por la metodología empleada más que por el dominio de categorías epistemológicas propias de la disciplina histórica.

Desde la codificación selectiva emerge la subcategoría "progresión metodológica de las expectativas cognitivas", entendida como el proceso mediante el cual los docentes organizan el aprendizaje histórico desde niveles de conocimiento considerados secuenciales —recordar, comprender, interpretar y analizar—, priorizando el desarrollo gradual de habilidades cognitivas definidas por las teorías del aprendizaje antes que por la lógica epistemológica de la Historia como disciplina científica.

La integración de los datos permite comprender que las expectativas cognitivas no se construyen directamente desde el conocimiento disciplinar de la Historia del Perú, sino desde una concepción didáctica del aprendizaje influenciada por el constructivismo y por la taxonomía de procesos cognitivos incorporada en el currículo nacional. En consecuencia, el desarrollo del pensamiento histórico queda subordinado a una secuencia metodológica de capacidades generales, donde las categorías propias del razonamiento historiográfico —como la contextualización, la multiperspectividad, la causalidad histórica o el uso crítico de fuentes— aparecen escasamente explicitadas.

Este hallazgo converge con la tesis central de la investigación, al evidenciar que las expectativas cognitivas que orientan la práctica docente se estructuran principalmente desde teorías del aprendizaje y procedimientos didácticos. De esta manera, el conocimiento disciplinar deja de constituirse en el fundamento que orienta la formación del pensamiento histórico, fortaleciendo la hegemonía de la didáctica como principio organizador de la enseñanza de la Historia del Perú.

Categoría central emergente

Psicologización del conocimiento didáctico como principio organizador de la práctica pedagógica en la enseñanza de la Historia del Perú.

La categoría central emergente expresa el proceso mediante el cual los docentes construyen e interpretan el conocimiento didáctico principalmente desde las teorías psicológicas del aprendizaje, las cuales orientan la selección de métodos de enseñanza y las expectativas cognitivas que esperan desarrollar en sus estudiantes. En este proceso, la didáctica deja de fundamentarse en la epistemología de la Historia como disciplina científica y pasa a organizarse alrededor de principios metodológicos centrados en el aprendizaje, configurando una práctica donde el cómo enseñar adquiere mayor relevancia que el qué enseñar.

Teoría sustantiva emergente

La construcción del conocimiento didáctico en los docentes que enseñan Historia del Perú constituye un proceso de psicologización de la enseñanza, mediante el cual las teorías del aprendizaje se convierten en el principal referente para interpretar la didáctica, organizar la

metodología y definir las expectativas cognitivas del aprendizaje histórico. Como consecuencia, la práctica pedagógica privilegia el diseño de actividades, la participación del estudiante y el desarrollo progresivo de capacidades cognitivas generales, mientras el conocimiento disciplinar y los fundamentos epistemológicos de la Historia pierden centralidad como principios organizadores de la enseñanza. Este proceso explica la configuración de la hegemonía de la didáctica, porque las decisiones pedagógicas dejan de sustentarse en la lógica científica de la disciplina histórica para orientarse predominantemente por criterios metodológicos y psicológicos del aprendizaje.

Subcategoría 5. Configuración metodológica de la práctica pedagógica

Objetivo específico 6: Comprender el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú seleccionan, interpretan y articulan las actividades de aprendizaje y los recursos educativos, y cómo dicha articulación configura su práctica pedagógica.

Interpretación

La triangulación entre el cuestionario (ítem 11), la entrevista (ítem 10) y la matriz de codificación permitió comprender que la selección y articulación de las actividades de aprendizaje no responde a una secuencia derivada del conocimiento disciplinar de la Historia, sino a una lógica metodológica orientada por las estrategias didácticas que los docentes consideran más adecuadas para favorecer la participación de los estudiantes. Durante la codificación abierta emergieron los códigos CL (Copias de lectura), VM (Visita a museos), VCA (Visitas a centros arqueológicos), EG (Exposiciones grupales), DR (Dramatizaciones), LC (Lectura crítica), ENS (Ensayos), MC (Mapas conceptuales), HIS (Historietas), LT (Línea de tiempo), RP (Resolución de problemas), VID (Videos), DEB (Debate), PM (Periódicos murales) e INV (Proyectos de investigación). La codificación axial permitió agrupar estas actividades en tres formas de organización de la práctica pedagógica: actividades sustentadas en la clase magistral, actividades basadas en el trabajo grupal y actividades orientadas al trabajo autónomo.

El cuestionario evidencia que la práctica docente se organiza principalmente alrededor de actividades asociadas a la explicación del docente y a la lectura de información histórica, complementadas con algunas estrategias de trabajo grupal y, posteriormente, con

actividades que buscan promover el trabajo individual del estudiante. Esta organización permite comprender que la secuencia metodológica privilegia la transmisión y reorganización de contenidos antes que la investigación histórica o la construcción de explicaciones fundamentadas en el análisis de fuentes.

Las entrevistas permiten comprender con mayor profundidad el significado de este proceso. La mayoría de los docentes inicia el desarrollo de los contenidos mediante actividades vinculadas a la explicación magistral y la lectura de textos, para luego incorporar tareas individuales o grupales que permitan reforzar lo trabajado durante la sesión. Así lo expresa uno de los participantes:

> "...primero hacemos la explicación del tema y luego los estudiantes desarrollan las lecturas y responden las actividades planteadas..." (D3:P10).

Este testimonio evidencia que la actividad del estudiante se organiza después de la exposición del docente, configurando una secuencia donde el conocimiento histórico es presentado previamente antes de ser trabajado mediante actividades de aplicación. La explicación continúa constituyendo el eje que articula el desarrollo de la sesión.

Otro docente señala:

> "...trabajamos con exposiciones grupales, dramatizaciones y a veces utilizamos videos para que comprendan mejor los acontecimientos históricos..." (D5:P10).

Este discurso muestra que las actividades grupales cumplen una función de reforzamiento del contenido previamente explicado. Las dramatizaciones, las exposiciones y los recursos audiovisuales aparecen como estrategias destinadas a hacer más comprensible el contenido curricular, sin modificar la organización general de la enseñanza.

La incorporación de recursos vinculados con el patrimonio histórico también aparece en algunos testimonios. Un docente manifiesta:

> "...cuando es posible realizamos visitas a museos o a centros arqueológicos para que los estudiantes observen directamente nuestro patrimonio..." (D8:P10).

Desde la codificación axial, los códigos VM y VCA muestran que el contacto con el patrimonio histórico constituye una estrategia valorada por los docentes; sin embargo, su utilización depende de las condiciones institucionales y no forma parte permanente de la planificación pedagógica. En consecuencia, estos recursos cumplen una función complementaria dentro del proceso de enseñanza.

Otros docentes privilegian actividades orientadas al trabajo autónomo y a la organización personal del conocimiento. Así lo expresa uno de los participantes:

> "...les hago elaborar mapas conceptuales, líneas de tiempo, ensayos e incluso historietas para que puedan organizar mejor la información..." (D11:P10).

Este discurso evidencia que las actividades autónomas buscan favorecer la reorganización de los contenidos mediante representaciones gráficas y producciones escritas. No obstante, dichas actividades continúan centrándose principalmente en la organización de la información ya proporcionada por el docente, más que en la construcción de interpretaciones históricas propias.

En algunos casos también emergen actividades que promueven mayores niveles de participación estudiantil. Un docente afirma:

> "...trabajamos debates, resolución de problemas y algunos proyectos de investigación para que los estudiantes puedan analizar los hechos históricos..." (D13:P10).

Este testimonio pone de manifiesto que algunos docentes incorporan actividades de investigación y discusión como parte de su práctica pedagógica. Sin embargo, estas estrategias aparecen integradas de manera complementaria y no constituyen el eje organizador del proceso de enseñanza.

Del proceso de codificación axial emerge la subcategoría articulación metodológica de las actividades de aprendizaje, entendida como el proceso mediante el cual los docentes organizan progresivamente la enseñanza desde actividades de explicación y reproducción del conocimiento hacia actividades de aplicación, organización de la información y

participación estudiantil. En esta dinámica, las actividades de aprendizaje no se seleccionan prioritariamente a partir de la lógica epistemológica de la Historia, sino desde criterios metodológicos orientados a facilitar el aprendizaje.

La codificación selectiva permite comprender que la práctica pedagógica se configura mediante una articulación jerarquizada de actividades donde la explicación magistral constituye el punto de partida, el trabajo grupal cumple una función de reforzamiento y el trabajo autónomo organiza la consolidación del aprendizaje. Las visitas a museos, centros arqueológicos, debates y proyectos de investigación enriquecen la práctica docente, aunque permanecen subordinados a la estructura metodológica previamente establecida. En consecuencia, las actividades de aprendizaje se seleccionan principalmente por su utilidad didáctica antes que, por su capacidad para desarrollar procedimientos propios del pensamiento histórico, como el análisis de fuentes, la contextualización, la contrastación de evidencias o la construcción de explicaciones historiográficas.

En síntesis, la triangulación evidencia que la selección y articulación de las actividades de aprendizaje responde a una racionalidad metodológica centrada en la organización didáctica del proceso de enseñanza. Los docentes combinan actividades de explicación, lectura, trabajo grupal y trabajo autónomo para favorecer la participación estudiantil; sin embargo, la lógica disciplinar de la Historia permanece subordinada a las estrategias metodológicas.

Construcción y articulación de los recursos educativos en la enseñanza de la Historia del Perú

Interpretación

La triangulación entre el cuestionario (ítem 3), la entrevista (ítem 11) y la matriz de codificación permitió comprender que la selección y utilización de los recursos educativos responde a un proceso de articulación jerárquica, en el que los docentes organizan su práctica pedagógica alrededor de recursos tradicionales e informativos, incorporando de manera complementaria recursos ilustrativos y tecnológicos. Durante la codificación abierta emergieron los códigos PP (Pizarra y Plumones), TM (Textos del MINEDU), CT (Cuaderno

de Trabajo del MINEDU), TE (Textos Escolares), FI (Fichas), CUA (Cuadernos), DIC (Diccionarios), ESQ (Esquemas), PAP (Papelotes), LAM (Láminas), MC (Mapas Conceptuales), FOT (Fotografías), GT (Globo Terráqueo), MAQ (Maquetas), CM (Cañón Multimedia), PPT (PowerPoint), PI (Pizarra Interactiva) y VID (Videos). La codificación axial permitió identificar cuatro grupos de recursos que estructuran la práctica docente: recursos tradicionales, recursos informativos, recursos ilustrativos y recursos tecnológicos.

El cuestionario muestra que la enseñanza de la Historia del Perú se organiza inicialmente mediante recursos tradicionales, especialmente la pizarra y los plumones, acompañados de los textos distribuidos por el Ministerio de Educación y del cuaderno de trabajo. Sobre esta base se incorporan recursos ilustrativos —como láminas, mapas conceptuales, fotografías, papelotes, maquetas y globo terráqueo— y, finalmente, algunos recursos tecnológicos, entre ellos el cañón multimedia, las presentaciones en PowerPoint, la pizarra interactiva y los videos. Esta organización permite comprender que los recursos educativos no se seleccionan prioritariamente por su potencial para desarrollar el pensamiento histórico, sino por su funcionalidad para apoyar la exposición de contenidos y facilitar el desarrollo metodológico de la sesión de aprendizaje.

Las entrevistas permiten comprender con mayor profundidad el significado de este proceso. La mayoría de los docentes reconoce que el principal recurso utilizado durante las sesiones corresponde a los materiales oficiales distribuidos por el Ministerio de Educación, complementados con la pizarra como soporte permanente de la explicación docente. Así lo expresa uno de los participantes:

> "...trabajamos principalmente con los textos del Minedu, el cuaderno de trabajo y utilizamos la pizarra para desarrollar los contenidos..." (D3:P11).

Este testimonio evidencia que la organización de la enseñanza se construye alrededor de recursos institucionales que orientan la secuencia de contenidos y las actividades de aprendizaje. En consecuencia, los recursos informativos oficiales constituyen el soporte principal sobre el cual el docente desarrolla la explicación histórica.

En la misma dirección, otro docente señala:

> "...utilizamos los textos escolares, fichas, cuadernos y algunos esquemas para organizar la información que desarrollan los estudiantes..." (D6:P11).

Este discurso pone de manifiesto que los recursos informativos cumplen una función organizadora del aprendizaje. Los textos, fichas y esquemas permiten sistematizar la

información presentada durante la clase, favoreciendo principalmente la comprensión y organización de los contenidos curriculares.

Otros docentes complementan estos materiales con recursos ilustrativos que buscan facilitar la representación visual de los procesos históricos. Uno de ellos manifiesta:

> "...empleamos papelotes, láminas, mapas conceptuales, fotografías y algunas maquetas cuando el tema lo requiere..." (D8:P11).

Desde la codificación axial, los códigos PAP, LAM, MC, FOT y MAQ evidencian que estos recursos cumplen una función de apoyo visual para favorecer la comprensión de los acontecimientos históricos. Sin embargo, su utilización aparece subordinada a la explicación del docente y no como instrumentos destinados a promover procesos de investigación o análisis histórico.

La incorporación de recursos tecnológicos también forma parte del discurso de los participantes. Un docente afirma:

> "...cuando contamos con los equipos utilizamos el cañón multimedia, PowerPoint y algunos videos para reforzar el desarrollo de los contenidos..." (D12:P11).

Este testimonio muestra que los recursos tecnológicos son interpretados principalmente como instrumentos que fortalecen la presentación de la información. Su incorporación amplía las posibilidades de ilustración de los contenidos, pero no modifica sustancialmente la estructura metodológica de la enseñanza, la cual continúa organizada alrededor de la exposición docente y del texto escolar.

Del proceso de codificación axial emerge la subcategoría mediación instrumental del conocimiento histórico, entendida como el proceso mediante el cual los docentes articulan diversos recursos educativos para facilitar la transmisión y comprensión de los contenidos curriculares. En esta dinámica, los recursos tradicionales e informativos constituyen el eje organizador de la enseñanza, mientras que los recursos ilustrativos y tecnológicos desempeñan una función complementaria destinada a reforzar la explicación y favorecer la comprensión visual de los hechos históricos.

Finalmente, la codificación selectiva permite comprender que la selección y articulación de los recursos educativos se configura desde una lógica metodológica antes que epistemológica. Los docentes organizan progresivamente el uso de recursos tradicionales, informativos, ilustrativos y tecnológicos para desarrollar sus sesiones de aprendizaje; sin

embargo, estos recursos son empleados fundamentalmente como medios de transmisión y organización de la información, más que como herramientas para promover la investigación histórica, el análisis crítico de fuentes, la contrastación de evidencias o la construcción de explicaciones historiográficas.

En síntesis, la triangulación evidencia que la práctica pedagógica se estructura mediante una articulación funcional de recursos educativos orientada por las exigencias metodológicas del currículo y por la disponibilidad de materiales institucionales. Aunque los docentes incorporan recursos ilustrativos y tecnológicos que enriquecen la presentación de los contenidos, el eje organizador continúa siendo el texto oficial del Ministerio de Educación y la explicación docente. Como consecuencia, los recursos educativos cumplen principalmente una función instrumental al servicio de la metodología, antes que una función epistemológica orientada al desarrollo del pensamiento histórico.

Subcategoría 6. Construcción y articulación de los recursos educativos apoyados en las TIC

Interpretación

El análisis del cuestionario (ítem 4) nos permitió comprender que la selección de recursos didácticos apoyados en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) constituye un componente secundario dentro de la práctica pedagógica de los docentes que enseñan Historia del Perú. Durante la codificación abierta emergieron los códigos HC (Herramientas de Comunicación), CE (Correo Electrónico), HAUT (Herramientas de Autoría), WEB (Página Web) y YT (YouTube), los cuales evidencian el tipo de recursos digitales reconocidos por los docentes.

La codificación axial permitió identificar que estas herramientas no ocupan un lugar central en la planificación ni en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, sino que son incorporadas de manera ocasional como recursos de apoyo. El empleo del correo electrónico responde principalmente a funciones de comunicación e intercambio de información, mientras que las páginas web y YouTube son interpretados como fuentes complementarias de consulta y de acceso a materiales audiovisuales relacionados con los contenidos históricos.

Desde esta perspectiva, los recursos tecnológicos no aparecen articulados a una estrategia didáctica orientada al desarrollo de habilidades propias del pensamiento histórico, tales como la búsqueda crítica de información, el análisis de fuentes, la contrastación de evidencias o la construcción de interpretaciones históricas. Su utilización permanece asociada principalmente al acceso a información ya elaborada, reproduciendo una lógica de consulta antes que de producción de conocimiento.

Como resultado del proceso de codificación axial emerge la subcategoría uso complementario de recursos digitales, entendida como el proceso mediante el cual los docentes incorporan herramientas tecnológicas únicamente para apoyar la enseñanza convencional, sin integrarlas de forma sistemática en la construcción del aprendizaje histórico.

Finalmente, la codificación selectiva permite comprender que la escasa utilización de herramientas digitales configura una práctica pedagógica donde los recursos tecnológicos mantienen un papel periférico. En consecuencia, la enseñanza de la Historia del Perú continúa sustentándose principalmente en recursos convencionales, mientras que las TIC son incorporado únicamente como apoyo ocasional, limitando sus posibilidades para enriquecer los procesos de investigación, interpretación y construcción del conocimiento histórico.

Categoría central emergente

Configuración metodológica instrumental de la práctica pedagógica

La integración de las categorías construidas mediante la codificación selectiva permitió identificar como categoría central emergente la configuración metodológica instrumental de la práctica pedagógica. Esta categoría expresa el proceso mediante el cual los docentes organizan la enseñanza de la Historia del Perú priorizando la selección y articulación de actividades metodológicas y recursos educativos en función de su utilidad didáctica, antes que de los requerimientos epistemológicos del conocimiento histórico.

En este proceso, las actividades de aprendizaje se estructuran alrededor de una secuencia que parte de la explicación docente, continúa con actividades de reforzamiento mediante el trabajo grupal y culmina con tareas de organización individual del conocimiento. Paralelamente, los recursos educativos —particularmente los apoyados en las TIC— son incorporados como instrumentos complementarios destinados a facilitar la presentación de

contenidos, sin transformar la lógica tradicional de la enseñanza ni favorecer sistemáticamente la investigación histórica o el análisis crítico de fuentes.
La categoría central evidencia que la práctica pedagógica se configura desde una racionalidad metodológica donde las decisiones docentes responden principalmente a criterios de organización didáctica del aprendizaje. En consecuencia, el desarrollo del pensamiento histórico y la articulación entre actividades, recursos y conocimiento disciplinar quedan subordinados a la eficacia metodológica de las estrategias empleadas en el aula.

Teoría sustantiva emergente

La configuración metodológica instrumental como mecanismo de subordinación del conocimiento histórico en la enseñanza de la Historia del Perú.

A partir de los datos proponemos que la práctica pedagógica de los docentes que enseñan Historia del Perú se configura mediante un proceso de instrumentalización metodológica, en el cual las actividades de aprendizaje y los recursos educativos son seleccionados y articulados prioritariamente por su funcionalidad didáctica y no por su potencial para desarrollar el razonamiento histórico.

Este proceso comienza con la organización de la enseñanza alrededor de actividades centradas en la explicación del docente y la reorganización de información, continúa con la incorporación de actividades grupales y autónomas orientadas al reforzamiento del aprendizaje y se complementa con el uso ocasional de recursos digitales que cumplen una función principalmente informativa e ilustrativa. Aunque estas estrategias enriquecen la dinámica del aula, permanecen subordinadas a una estructura metodológica tradicional que no integra de manera sistemática procedimientos propios de la investigación histórica, como el análisis crítico de fuentes, la contextualización, la contrastación de evidencias o la construcción de interpretaciones historiográficas.

Desde esta perspectiva, la metodología deja de constituirse en un medio para el aprendizaje del conocimiento histórico y pasa a convertirse en el principal criterio organizador de la práctica pedagógica. Como consecuencia, las actividades y los recursos se orientan a facilitar la transmisión y comprensión de contenidos, mientras que el conocimiento disciplinar pierde progresivamente su función estructurante dentro del proceso de enseñanza.

En consecuencia, la enseñanza de la Historia del Perú se configura como una práctica donde la lógica metodológica adquiere autonomía respecto del conocimiento disciplinar, fortaleciendo la hegemonía de la didáctica como principio organizador de la acción docente. Esta teoría sustantiva explica que la subordinación del saber histórico no se produce por la ausencia de actividades o recursos, sino porque ambos son seleccionados e integrados desde criterios predominantemente metodológicos, antes que desde la lógica epistemológica de la disciplina histórica. Esta dinámica constituye uno de los mecanismos centrales mediante los cuales se configura la práctica pedagógica identificada en la presente investigación.

CONCLUSIONES

Conclusión del objetivo específico 1

La construcción, interpretación y articulación del conocimiento sobre las principales concepciones historiográficas del siglo XX se caracteriza por un dominio predominantemente nominal y fragmentario, que limita su función como fundamento epistemológico de la práctica pedagógica. Los docentes reconocen las principales corrientes historiográficas, pero las articulan escasamente como marcos de interpretación para la enseñanza de la Historia del Perú.

En consecuencia, la práctica pedagógica se configura principalmente desde la experiencia docente, la formación inicial y los materiales curriculares, antes que desde una apropiación crítica de las concepciones historiográficas. Esta dinámica reduce la incidencia del conocimiento disciplinar en la interpretación de los procesos históricos y otorga mayor protagonismo a las decisiones metodológicas que orientan la enseñanza.

Conclusión del objetivo específico 2

La construcción e interpretación del conocimiento sobre la historiografía peruana evidencia que los docentes reconocen principalmente las dos grandes corrientes que han orientado su desarrollo: la etnohistoria y la historiografía marxista. No obstante, este reconocimiento se configura mediante una mediación curricular, en la que los materiales oficiales de enseñanza adquieren mayor protagonismo que el estudio directo de la producción historiográfica nacional. En consecuencia, la historiografía peruana es incorporada como un conocimiento referencial y funcional, subordinado a la organización curricular y metodológica de la enseñanza de la Historia del Perú.

Los docentes identifican como principales referentes de la historiografía peruana a Jorge Basadre, Raúl Porras Barrenechea, Pablo Macera, Luis E. Valcárcel, Luis Guillermo Lumbreras, Inca Garcilaso de la Vega y Víctor Angles; sin embargo, este conocimiento se incorpora de manera complementaria en la práctica pedagógica y no como fundamento para interpretar los procesos históricos. Como resultado, la enseñanza se sustenta prioritariamente en los textos oficiales y escolares, mientras que la consulta y el análisis crítico de las obras de estos historiadores ocupan un lugar secundario en la construcción del conocimiento disciplinar.

Conclusión del objetivo específico 3

La finalidad que los docentes atribuyen a la enseñanza de la Historia del Perú se orienta principalmente hacia la comprensión de los hechos históricos, considerada el propósito central de la práctica pedagógica, por cuanto permite explicar el presente y proyectar el futuro. A ello se suman otras finalidades formativas, como la formación de buenos ciudadanos, el fortalecimiento de la identidad nacional, la comprensión de la importancia del tiempo y el desarrollo del pensamiento crítico, evidenciando que el conocimiento histórico es valorado prioritariamente por su contribución a la formación integral de los estudiantes.

Los docentes identifican al tiempo cronológico como el concepto histórico que presenta mayor dificultad para el aprendizaje de los estudiantes, seguido del tiempo histórico y, en tercer lugar, de los conceptos abstractos. Estas dificultades son interpretadas principalmente desde una perspectiva didáctica, orientando la práctica docente hacia la búsqueda de estrategias metodológicas que faciliten su comprensión, más que hacia el fortalecimiento de la comprensión epistemológica de estos conceptos como componentes esenciales del pensamiento histórico.

Conclusión del objetivo específico 4

La valoración que los docentes atribuyen al conocimiento disciplinar y al conocimiento didáctico configura una práctica pedagógica caracterizada por la jerarquización de la metodología como principal criterio para orientar la enseñanza de la Historia del Perú. El análisis desarrollado nos permitió comprender que las decisiones pedagógicas se fundamentan prioritariamente en la eficacia de las estrategias didácticas antes que en el dominio especializado del conocimiento histórico.

Aunque los docentes reconocen la importancia del conocimiento disciplinar, este es concebido como un saber disponible en textos escolares, materiales curriculares y otras fuentes de consulta, mientras que la competencia profesional del docente se asocia principalmente con su capacidad para seleccionar y aplicar metodologías que favorezcan el aprendizaje. Incluso quienes sostienen que ambos conocimientos deben articularse consideran que una adecuada metodología puede compensar eventuales limitaciones en el dominio disciplinar, lo que evidencia la posición predominante que ocupa la didáctica en la construcción de su práctica docente.

En consecuencia, el conocimiento histórico pierde progresivamente su función como fundamento epistemológico de la enseñanza y pasa a desempeñar un papel subordinado dentro de una racionalidad esencialmente metodológica. Este proceso explica que la organización de la práctica pedagógica privilegie el cómo enseñar sobre el qué enseñar, consolidando la hegemonía de la didáctica como el fenómeno central que explica la práctica de los docentes que enseñan Historia del Perú.

Conclusión del objetivo específico 5

La construcción del conocimiento didáctico de los docentes se sustenta principalmente en la didáctica cognitivista, expresada en el predominio de la teoría de los esquemas cognitivos de Piaget, la teoría sociocultural de Vygotsky, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner y el aprendizaje significativo de Ausubel. En contraste, las teorías didácticas propiamente dichas, como la didáctica tradicional, la didáctica activa y la didáctica tecnológica, presentan un conocimiento limitado y una escasa presencia en la práctica docente, evidenciando que la comprensión de la didáctica se orienta preferentemente desde las teorías del aprendizaje.

La metodología de enseñanza se configura principalmente a partir del predominio de los métodos pedagógicos, especialmente el trabajo autónomo, el trabajo grupal y la clase magistral, que constituyen el eje organizador de la práctica pedagógica. En un segundo nivel, los docentes incorporan los métodos lógicos, como el análisis-síntesis y el inductivo-deductivo; sin embargo, estos cumplen una función complementaria y no llegan a estructurar la enseñanza desde la lógica del razonamiento histórico.

Las expectativas cognitivas que orientan la enseñanza parten del desarrollo de procesos cognitivos de orden inferior, priorizando el nivel de conocimiento (recordar hechos), el nivel de comprensión (comprender e interpretar hechos) y el nivel de aplicación (aplicar conocimientos). Sobre esta base, los docentes buscan alcanzar procesos cognitivos de orden superior, especialmente el nivel de análisis, orientado a comparar y analizar hechos históricos. Esta progresión evidencia que el aprendizaje histórico es concebido como un proceso secuencial que avanza desde la adquisición de información hacia capacidades de mayor complejidad cognitiva.

Conclusión del objetivo específico 6

Las actividades de aprendizaje que desarrollan los docentes se organizan principalmente alrededor de una secuencia metodológica que inicia con la explicación del docente, continúa con actividades de trabajo grupal y culmina con tareas de trabajo autónomo orientadas a reforzar y organizar la información. Aunque incorporan estrategias como debates, visitas a museos, proyectos de investigación y dramatizaciones, estas cumplen un papel complementario y no se estructuran desde los procedimientos propios del pensamiento histórico, sino desde su utilidad para facilitar el aprendizaje.

Los docentes sustentan su práctica pedagógica principalmente en recursos tradicionales e informativos, destacando la pizarra, los textos y cuadernos del Ministerio de Educación, los textos escolares y las fichas de trabajo. Los recursos ilustrativos y tecnológicos, como mapas conceptuales, fotografías, maquetas, PowerPoint y videos, enriquecen la presentación de los contenidos, pero su función continúa siendo de apoyo a la explicación docente, sin constituirse en medios para promover la investigación histórica o el análisis crítico de fuentes.

Los recursos apoyados en las TIC ocupan un lugar secundario dentro de la práctica pedagógica, utilizándose principalmente como herramientas de consulta, comunicación y acceso a información, especialmente mediante páginas web, YouTube y correo electrónico. Su incorporación es ocasional y complementaria, por lo que no llegan a integrarse como recursos que favorezcan la construcción del conocimiento histórico ni el desarrollo de habilidades como la búsqueda crítica de información, la contrastación de evidencias o la elaboración de interpretaciones historiográficas.

SUGERENCIAS

Primero: Formación continua del profesorado

Se recomienda que el Ministerio de Educación, en coordinación con las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local, implemente programas permanentes de formación continua para docentes de Ciencias Sociales que articulen equilibradamente el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico. Dichos programas (capacitaciones y actualizaciones) no deberían centrarse únicamente en evaluación, currículo por competencias, estrategias metodológicas o diseño de experiencias de aprendizaje, sino incorporar contenidos relacionados con la historiografía peruana, las principales corrientes historiográficas del siglo XX, la epistemología de la Historia, el pensamiento histórico y el análisis crítico de fuentes. Esta recomendación responde al hallazgo central de la investigación, según el cual la práctica docente evidencia una hegemonía del conocimiento didáctico sobre el disciplinar.

Segundo: Formación inicial docente

Se recomienda que las universidades y los Institutos de Educación Superior Pedagógica revisen sus planes de estudio para fortalecer la formación disciplinar de los futuros docentes de Historia, integrando el estudio sistemático de la historiografía, la epistemología de la Historia y los procedimientos propios del pensamiento histórico con la formación didáctica. De esta manera, la enseñanza de la Historia podrá sustentarse en una relación equilibrada entre el conocimiento científico de la disciplina y las estrategias pedagógicas para su enseñanza.

Tercero: Autoformación profesional del docente

Se recomienda que los docentes desarrollen procesos permanentes de autoformación mediante la lectura crítica de las principales corrientes historiográficas del siglo XX y de la historiografía peruana desde diferentes perspectivas epistemológicas. Asimismo, resulta conveniente ampliar el conocimiento de autores como Pablo Macera, Heraclio Bonilla, Manuel Burga, Alberto Flores Galindo, Wilfredo Kapsoli, Luis E. Valcárcel, Julio C. Tello, Raúl Porras Barrenechea y Jorge Basadre, entre otros, con la finalidad de fortalecer el

dominio disciplinar y enriquecer la interpretación crítica de los procesos históricos en el aula.

Cuarto: Trabajo colegiado en las instituciones educativas

Se recomienda que las instituciones educativas promuevan espacios permanentes de trabajo colegiado entre los docentes de Ciencias Sociales para analizar obras historiográficas, discutir diferentes interpretaciones del pasado, revisar fuentes históricas y reflexionar sobre su articulación con la planificación curricular y las estrategias didácticas. Estos espacios contribuirán a fortalecer el conocimiento disciplinar y a favorecer una enseñanza de la Historia sustentada en fundamentos científicos.

Quinto: Revisión de los materiales curriculares

Se recomienda que el Ministerio de Educación fortalezca los materiales curriculares incorporando de manera explícita fundamentos historiográficos, análisis e interpretación de fuentes primarias y secundarias, contextualización histórica, multiperspectividad y construcción de explicaciones históricas. De esta manera, los textos escolares dejarían de constituirse únicamente en instrumentos metodológicos para convertirse también en recursos que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico.

Sexto: Diversificación metodológica de la enseñanza

Se recomienda que los docentes articulen la clase magistral con metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, la indagación histórica, el análisis de fuentes, los debates académicos, el estudio de casos, las visitas a museos y centros arqueológicos, así como la elaboración de ensayos, mapas conceptuales y líneas de tiempo. Estas estrategias deberían sustentarse en un sólido dominio del conocimiento disciplinar para evitar que la metodología se convierta en un fin en sí misma y contribuya, por el contrario, al desarrollo del pensamiento histórico.

REFERENCIAS

Acosta, S. F. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, *3*(8), 82–95. https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084

Aguirre, C. A. (2005). *La "escuela" de los Annales. Ayer, Hoy, Mañana*. (7.ª ed.). México. Contrahistorias. La otra mirada de Clio.

Álvarez, M. (2025). Odi et amo: la historiografía y la posmodernidad, una relación compleja. *Historia De Las Ideas*, (2), 63–73. https://historiadelasideas.es/revista/article/view/16.

Araújo, G & Cruz, J. C. (2024). A Didática Histórico-Crítica (marxista) no Brasil: reflexões sob a ótica dos autores Tomaschewsky (1966) e Zayas (1999). Obutchénie. *Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 8, 1-25 e2024-2. https://doi.org/10.14393/obv8.e2024-2

Arroyave, J. O. (2025). El impacto duradero de la teoría cognitiva de Jerome Bruner en la pedagogía actual. *Revista Textos*, (29), 131-145. https://revistas.upb.edu.co/index.php/textos/es/article/view/9420

Badcock, C. R. (1989) *Levi-Strauss el estructuralismo y la teoría sociológica*. (1.ª ed.). Fondo de Cultura Económica. (Almela, J. Trans.). (Levi-Strauss: Structuralism and Sociological Theory, 1975).

Barrios, M. A. (2011). El latinoamericanismo educativo en la perspectiva de la integración regional. (1.ª ed.). Buenos Aires. Argentina. Biblos.

Bedoya, J. I. (2018). *Epistemología y pedagogía*. (7.ª ed.). ECOE Ediciones.

Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Volumen IV. Morata. (Manzano, P. Trans.) Then structuring of pedagogic. Discourse. Class. Codes and control, 1993).

Bonilla, H. (2017). *La construcción del conocimiento histórico*. *Errata y Bricolaje de la historia*. (2.ª ed.) Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Burga, M. (2005) *La historia y los historiadores en el Perú*. (1.ª ed.). Fondo Editorial de la UNMSM. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/7004.

Burke, P. (1999). *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929 - 1989* (3.ª ed.). Gedisa. (Bixio, A. L. Trans.). The French Historical Revolution. The Annales School 1929-1989 (1990).

Cabanillas, G. (1993) *Análisis de contenido curricular y de las concepciones historiográficas en la especialidad historia y geografía de la facultad de ciencias de la educación en la Universidad San Cristóbal de Huamanga*. [Tesis de maestro inédita] Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Camilloni, et al. (1997) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires. https://ia601801.us.archive.org/5/items/camilloni-a.-et-al.-corrientes-didacticas-contemporaneas/Camilloni%2CA.%20et%20al.%20Corrientes%20didacticas%20contemporaneas.pdf

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa.* (1.ª ed.) Barcelona. Octaedro.

Cardoso, C. (2000). *Introducción al trabajo de investigación histórica. Conocimiento, método e historia*. (5.ª ed.) Grijalbo.

Casasola, W. (2020) El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. Revista comunicación. 44 (1), 38-51. https://www.scielo.sa.cr/pdf/com/v29n1/1659-3820-com-29-01-38.pdf.

Civorolo, M. M. (2008). *La idea de la didáctica. Antecedentes, génesis y mutaciones*. Bogotá, Colombia. Magisterio.

Delgado, K. (2014). Dinámica de grupos aplicaciones educativas. (1.ª ed.). Lima, Perú. San Marcos.

De la Cruz, L. E. S., Ruiz, C. C., & Palomino, L. A. G. (2022). Criterios para la enseñanza de las ciencias sociales en el Perú del siglo XXI. Alpha Centauri, 3(3), 186-191. https://www.journalalphacentauri.com/index.php/revista/article/view/112

Flores, A. (1988). *Buscando un inca. Identidad y utopía en los andes*. (3.ª ed.). Horizonte.

Gatica-Saavedra, M. y Rubí-González, P. (2021). La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 25 (1), 321-332. https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.17

González, A; Perera, P. (2021) Panglotia, pampedia y pansofía: el realismo pedagógico en Comenio. *Pedagogía y saberes, (54),* 23-36. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/11286/9147.

Gómez, J. M. (2019). *La enseñanza de la Historia a través de los textos escolares (2000-2015): Historiografía, metodología y formación de identidades* (Tesis doctoral,

Universidad Autónoma de Madrid). https://produccioncientifica.ugr.es/documentos/5e5114d82999522d334492d3

Hampe, T. (1998) Trayectoria y balance en la historiografía peruana: 90 años de la Academia Nacional de la Historia (1905-1995). *Anuario de estudios americanos, 55 (2),* 703-725. DOI: https://doi.org/10.3989/aeamer.1998.v55.i2.356

Hernández, R; Fernández, C; y Baptista. M. del P. (2014). Metodología de la investigación. (6.ª ed.), McGRAW-HILL/Interamericana Editores.

Hernández, J. A., y Chádez, I. E. (2023). El positivismo en la obra cronística de Emilio Bacardí Moreau. Universidad de La Habana, (298), e7948-e7948. DOI: https://doi.org/10.5281/uh.vi298.7948

Kédrov, M. B.; Spirkin, A. (1968). *La ciencia.* (Bravo, J. M, Trans.). Grijalbo. (obra original publicada en 1967).

Keim, L. (2021). *El tiempo histórico: entre la enseñanza de la Historia y la formación de los profesores*. [Tesis para maestro, Universidad de la República Uruguay] https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23166/1/tesis-L-Keim.pdf

Laguna, N. E. (2019). Enseñanza de la historia en la educación básica en perspectiva simbólica. [Tesis para optar el grado de doctor. Universidad de la Salle, Bogotá] https://ciencia.lasalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/5733fadb-c2c2-4433-ab34-22de1096c8b1/content

López, J., Cabrera, M., & Ocampo, F. (2021). La importancia de enseñar Ciencias Sociales al estudiante en la actualidad. *Revista Cognosis*. 6(EE-I-), 35-56.

López, M. A. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC*. (1.ª ed.). México. Pearson.

Lora, J, F. W. (1986*). Filosofía. Anti Mitológica, Anti Teológica, Anti Hermenéutica*. (1.ª ed.). Lima. Juan Gutemberg.

Lorandi, A. M.; del Río, M. (1992). *La etnohistoria ontogénesis y transformaciones sociales andinas*. América Latina.

Losno, L. J. C., & Santa Margarita, C. (2021). La generación del centenario y su contribución a la historiografía peruana. In Cien años después. Perú a inicios del siglo XX (pp. 111-125). Universidad de Piura.

Meirieu, P. (2022). El futuro de la Pedagogía. Teoría de la Educación: *Revista Interuniversitaria*: 34, 1, 2022, 69-81. https://www.torrossa.com/it/resources/an/5031570

Marquina, D. E. S., Natera, J., & Castillo, M. M. (2021). La metodología etnohistórica como bitácora en las investigaciones de la Maestría en Etnología de la ULA, Venezuela. *Plural. Antropologías desde América Latina y del Caribe*, (7), 135-160. https://www.asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/revistas/index.php/plural/article/view/204/171

Mendoza, E., & Marchán, A. M. (2023). Síntesis de la investigación positivista. *Aula Virtual*, 4(10), 156-160. http://www.aulavirtual.web.ve/revista/ojs/index.php/aulavirtual/article/view/210/558

Ñaupas, H; Mejía, E; Novoa, E; Villagómez A. (2013). *Metodología de la investigación científica y elaboración de tesis*. (3.ª ed.). Universidad Nacional Mayor San Marcos.

Ochoa, L. F. (2019) El estructuralismo como epistemología y como método. *Revista de Estudios teóricos y epistemológicos en política educativa. (4).* 1-12. DOI: 10.5212/retepe.v.4.012.

Olarte, C. S. (2024). El papel del Constructivismo en el Desarrollo de Competencias y Habilidades. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 5509-5524. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11754/17125

Ortiz de Zevallos, P. (2016). María Rostworowski. Una mujer que abrió caminos. *Revista Histórica*, 133-145. https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=MARIA+ROSTWOROWSKI.+UNA+MUJER+QUE+ABRI%C3%93+CAMINOS&btnG=

Peralta, D. C y Huamán, V. J. (2020) Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10. https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62

Ramos, A., & Chiappe, C. M. (2020). El concepto de estrategia y la Nueva Etnohistoria. *Estudios atacameños*, (65), 125-141. https://www.scielo.cl/pdf/eatacam/n65/0718-1043-eatacam-issn-0718-1043-2020-0022.pdf

Ramírez, W. J. C. (2024). Modelos pedagógicos y tendencias didácticas en la educación superior. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 37-48. https://revistas.unan.edu.ni/index.php/Humanismo/article/view/3626/5914

Rivera, P. L. G. (2024). Estrategias activas y corrientes pedagógicas en la formación docente. *Mendive. Revista de Educación*, 22(2), e3625-e3625. https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3625/3322

Rodríguez, E. (2013). La relación entre el tiempo largo y el tiempo corto. Un intento por revalorar a un pariente pobre de las Ciencias Sociales: la coyuntura. *Estudios políticos (México), (29)*. 149-170. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162013000200008&lng=es&tlng=es.

Roncales, E. P. (2019). *Aplicación de un programa curricular de historia local para lograr aprendizajes significativos en el área de ciencias sociales en los estudiantes del II ciclo de la especialidad de educación inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico '13 de julio de 1882'. San Pablo – 2018*". [Tesis para optar el grado de maestro en la Universidad Nacional de Cajamarca] https://repositorio.unc.edu.pe/server/api/core/bitstreams/48fade40-798c-4ce2-9d4b-1c1dd6c2a807/content

Rocha, J. C. R. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica Estelí*, 63-75. https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608

Romani, C. S (2024) Didáctica de ciencias sociales y aprendizaje basado en investigación en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación, 2023. [Tesis para optar el título de licenciado en Educación en la especialidad de Ciencias Sociales – Historia, Universidad Nacional de Educación Enrique Valle y Guzman] https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/5a1c48d7-1315-414e-b40a-6fc52de4a046/content

Sáez, I; Prats, J. (2021) Didáctica de las ciencias sociales y los libros de texto. *Didacticae 4,* 2-8. *DOI: 10.1344/did.2018.4.2-8.*

Sepúlveda, H. A. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 442-459. https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index

Strauss, A y Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. (Editorial Universidad de Antioquia, trans.) Universidad de Antioquia (obra original publicada en 1998).

Topolsky, J. (1992). *Metodología de la historia*. (3.ª ed.) Cátedra. (Rodríguez, M. L. Trans.) (Metodología History)

Tuarez, I. A. y Guzmán, A. C. (2023). Importancia de la estrategia educativa para fortalecer el desarrollo de habilidades de trabajo autónomo en los estudiantes. *Revista cognosis*. 8. 191-206. DOI: https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.3335

Trinidad, A; Carrero, V; Soriano, R. M. (2006) *Teoría fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. (1.ª ed.). España. Centro de Investigaciones sociológicas.

Valeta, A. M, Torres, G. A, Mendoza. Y., & De la Hoz, S. M. (2021). Transposición didáctica y la perspectiva crítica de Pablo Freire. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*., (13). DOI: http://doi.org/10.5281/zenodo.4395248

Valtuille, Florencia. (2021). *Enseñar historia en la escuela secundaria: exploraciones sobre saberes y prácticas docentes al sur del conurbano bonaerense*. [Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires] https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/items/b6da8f07-76ca-4ae9-af5c-7d1d17d783a6

Vargas, F. A. (2019) Tendencias, corrientes y modelos pedagógicos: relaciones, semejanzas y diferencias. (Una mirada desde el Occidente). (1.ª ed.). Sello Editorial Universidad de Tolima. https://elibro.net/es/ereader/unadqtc/228354

Zabalza, M. A. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario calidad y desarrollo profesional*. (3.ª ed.). Madrid, España. NARCEA.

Zamudio, J. I. (2012). El conocimiento del profesor que enseña historia. *Enseñanza de las ciencias sociales, (11),* 31-41. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324128700004.

Zinóviev, S. I. (1979). *La lección. Experiencias metodológicas de la escuela superior soviética.* (1.ª ed.). (Urondo, M. L. Tra

ANEXOS

ANEXO 1. TABLA DE CONSISTENCIA

Título. Conocimiento del contenido disciplinar y didáctico del docente que enseña el área de ciencias sociales: historia del Perú en el nivel secundario del cusco.

PROBLEMA	OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	METODOLOGÍA
Problema general ¿Cómo construyen, interpretan y articulan los docentes que enseñan Historia del Perú el conocimiento disciplinar y didáctico, y cómo este proceso configura la hegemonía de la didáctica en su práctica pedagógica en las instituciones educativas de educación secundaria Inca Garcilaso de la Vega, Diego Quispe Tito, Bernardo Tambohuacso y Señor de Huanca del departamento del Cusco? **Problemas específicos** ✓ ¿Cómo se configura el proceso de construcción, interpretación y articulación de los conocimientos sobre las principales concepciones historiográficas del siglo XX en los docentes que enseñan Historia del Perú y de qué manera dichos	**Objetivo general** Comprender el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú construyen, interpretan y articulan el conocimiento disciplinar y didáctico, y cómo este configura la hegemonía de la didáctica en su práctica pedagógica en las instituciones educativas de educación secundaria Inca Garcilaso de la Vega, Diego Quispe Tito, Bernardo Tambohuacso y Señor de Huanca del departamento del Cusco. **Objetivos específicos** ✓ Comprender cómo los docentes construyen, interpretan y articulan sus conocimientos sobre las principales concepciones historiográficas del siglo XX. En su práctica pedagógica	Conocimiento disciplinar de la historia como ciencia	Construcción e interpretación del conocimiento historiográfico	**Enfoque** Cualitativo **Metodología** Teoría fundada **Tipo de investigación** Interpretativo **Diseño de investigación** Transversal **Población y muestra** **Población** Docentes con especialidad en historia de las I. E. Garcilaso de la Vega,

conocimientos orientan su práctica pedagógica? ✓ ¿Cómo se configura el proceso de construcción, interpretación y articulación del conocimiento sobre la historiografía peruana y los principales historiadores en los docentes que enseñan Historia del Perú, y de qué manera dicho proceso configura su práctica pedagógica? ✓ ¿Cómo se configura el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú interpretan la finalidad formativa del conocimiento disciplinar e identifican los conceptos históricos que consideran más difíciles de aprender por los estudiantes? ✓ ¿Cómo se configura el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú valoran el conocimiento disciplinar y las estrategias didácticas, y de qué manera esta valoración configura su práctica pedagógica? ✓ ¿Cómo se configura el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú construyen, interpretan y articulan el conocimiento didáctico sustentado en las principales teorías didácticas y del	✓ Comprender el proceso mediante el cual los docentes construyen, interpretan y articulan el conocimiento sobre la historiografía peruana y los principales historiadores y cómo dicho conocimiento configura su práctica pedagógica. ✓ Comprender el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú interpretan la finalidad formativa del conocimiento disciplinar e identifican los conceptos históricos que consideran más difíciles de aprender por los estudiantes. ✓ Comprender el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú valoran el conocimiento disciplinar y las estrategias didácticas, y cómo dicha valoración configura su práctica pedagógica. ✓ Comprender el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú construyen, interpretan y articulan el conocimiento didáctico, sustentado en las principales teorías didácticas y del aprendizaje, y cómo este	Conocimiento didáctico	Construcción del conocimiento sobre la historiografía peruana Interpretación de la complejidad conceptual de la Historia en la práctica docente Valoración del conocimiento disciplinar y didáctico en la práctica pedagógica Construcción y articulación del conocimiento didáctico	Diego Quispe Tito, Bernardo Tambohuacso y Sr de Huanca. **Muestra** 13 docentes **Instrumentos** 01 cuestionario 01 entrevista

aprendizaje, y cómo este configura la metodología de enseñanza y las expectativas cognitivas que orientan su práctica pedagógica? ✓ ¿Cómo se configura el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú seleccionan, interpretan y articulan las actividades de aprendizaje y los recursos educativos, y de qué manera dicha articulación configura su práctica pedagógica?	configura la metodología de enseñanza y las expectativas cognitivas que orientan su práctica pedagógica. ✓ Comprender el proceso mediante el cual los docentes que enseñan Historia del Perú seleccionan, interpretan y articulan las actividades de aprendizaje y los recursos educativos, y cómo dicha articulación configura su práctica pedagógica.		Configuración didáctica: metodología, actividades y uso de recursos de la práctica docente.	

ANEXO 2. MATRIZ DE TRIANGULACIÓN DE INSTRUMENTOS

Categoría	**Instrumento 1 (cuestionario)**	**Instrumento 2 (entrevista)**
Conocimiento disciplinar	Ítems 2 Ítems 6 Ítems 7 Ítems 8 Ítems 12 Ítems 13	Ítems 3 Ítems 5 Ítems 6 Ítems 7 Ítems 8 Ítems 12
Conocimiento didáctico	Ítems 1 Ítems 3 Ítems 4 Ítems 5 Ítems 9 Ítems 10 Ítems 11	Ítems 1 Ítems 2 Ítems 4 Ítems 9 Ítems 10 Ítems 11 --

ANEXO 3: CODIFICACIÓN DE DATOS DE LA ENCUESTA

Anexo 3A. Categoría Conocimiento Disciplinar

Datos	Cod.	Fi
Ítems 2. El conocimiento disciplinar que enseña en el área de ciencias sociales sobre historia del Perú permite principalmente		
Comprender los hechos	CH	10
Formar Buenos Ciudadanos	FBC	0
Buscar la identidad Nacional	FBC	1
Comprender la importancia del tiempo	CIT	1
Desarrollar el Pensamiento Crítico	DPC	1
Ítem 6. ¿Qué importancia le atribuye sobre el dominio de contenidos disciplinares y los procesos didácticos en la enseñanza del área de ciencias sociales, sobre historia del Perú?		
Tener Dominio de la Materia es más importante en la enseñanza	DM	0
Tener dominio de la materia y didáctica son igualmente importantes	DMD	8
Tener dominio didáctico es lo más importante	DD	5
Ítem 7. ¿Qué concepciones historiográficas predominantes conoce? Enumera		
Positivismo	POS	6
Estructuralismo	EST	3
Annales	ANN	1
Marxismo	MAR	3
Funcionalismo	FUN	1
No Conoce Ninguna Corriente	NCNC	7
Ítems 8 ¿Cuál es el nivel de conocimiento que tiene sobre las concepciones historiográficas que enumeró en la anterior pregunta?		
Conocimiento profundo	CP	0
Conocimiento Mediano del Positivismo y Marxismo	CMPM	3
Escaso conocimiento de Annales y Estructuralismo	ECAE	3
No sabe	NS	7
Ítems 12. Según su punto de vista que conceptos suelen ser difíciles de aprender para los estudiantes en la enseñanza de historia del Perú.		
Tiempo histórico	TA	4
Tiempo cronológico	CF	6
Temas abstractos	ECHI	3
Ítems 13. ¿Qué historiadores peruanos destacados conoce usted? Enumera:		
Jorge Basadre	JB	10
Pablo Macera	PM	5
Luis Lumbreras	LL	3
Luis Eduardo Valcárcel	LEV	2
María Rostworoski	MR	1
Waldemar Espinoza	WE	1
Raúl Porras Barrenechea	RPB	1
Heraclio Bonilla	HB	1
Manuel Burga	MB	1
Julio César Tello	JCT	1
Wilfredo Kapsoli	WK	1
José Tamayo	JT	1

Anexo 3B: Categoría Conocimiento Didáctico

Datos	Cod.	Fi
Ítem 1. Qué teorías didácticas más influyentes conoce (enumere)		
Didáctica Tradicional	DT	1
Didáctica Activa	DA	1
Didáctica Conductista	DC	--
Didáctica Cognitivista - Aprendizaje Significativo - Aprendizaje por Descubrimiento - Teoría Sociocultural - Teoría de Esquemas Cognitivos	DCG AS AD TSC TEC	11 10 8 5 7
Ítem 3. ¿Qué recursos o medios didácticos tradicionales emplea con mayor frecuencia en su sesión de aprendizaje en el área de ciencias sociales, sobre historia del Perú? (enumera)		
Recursos Tradicionales - Pizarra y Plumones	RT PP	11 11
Recursos Informativos - Textos de MINEDU - Cuaderno de Trabajo de Minedu - Textos Escolares - Fichas - Cuadernos - Diccionarios	RI TM CTM TE FI CU DI	13 13 13 3 8 13 4
Recursos Ilustrativos - Papelotes - Láminas - Mapas conceptuales - Fotografías - Globo Terráqueo - Maquetas	RIL PAP LAM MC FOT GT MAQ	13 13 3 6 1 2 2
Recursos Tecnológicos - Cañon multimedia - PowerPoint - Pizarra Interactiva - Vídeos	RTEC CM PPT PI VI	8 8 8 2 5
Ítem 4. ¿Qué recursos o medios didácticos apoyados en las TIC emplea con mayor frecuencia en su sesión de aprendizaje en el área de ciencias sociales sobre historia del Perú? (enumera en orden)		
Herramientas de Comunicación - Correo Electrónico	HC CE	1 1
Herramientas de Autoría - Página Web - YouTube	HA WEB YT	3 2 3
Ítem 5. ¿Qué método didáctico emplea con mayor frecuencia en su sesión de aprendizaje del área de ciencia sociales**, sobre historia del Perú? (enumera en orden de mayor uso)**		
Métodos pedagógicos - Clase Magistral - Trabajo Autónomo - Trabajo grupal	MPED CM TA TG	9 5 8 8
Métodos lógicos - Inductivo - deductivo - Análisis - síntesis	MLOG ID AS	5 3 5

Ítems 9. ¿Qué procesos cognitivos espera que desarrollen sus estudiantes al finalizar una unidad didáctica de Historia del Perú?		
Procesos cognitivos de orden inferior Nivel de conocimiento - Recordar hechos Nivel de comprensión - Comprender hechos - Interpretar hechos Nivel de aplicación - Aplicar conocimiento	PCNI NCON RH NCOMP CH IH NAPL AC	6 1 2 2 1 3 1 1
Procesos cognitivos de orden superior Nivel de análisis - Comparar hechos - Analizar hechos	PCOS NA CH AH	4 2 1 5
Ítems 10. Denos su opinión, sobre la actual programación curricular del área de ciencias sociales, historia del Perú que tiene Ministerio de Educación.		
Muy general abarca tres subáreas: historia, geografía y economía	ASA	1
Debe ser diversificado por región	DR	4
Los contenidos están desarticulados	BCD	1
No corresponde a nuestra realidad	NR	7
Ítem 11. ¿Qué actividades de aprendizaje propone para que los estudiantes desarrollen en el área de ciencias sociales sobre historia del Perú?		
Actividades Basadas en Clase Magistral - Copias de lectura - Visita a museos	ABCM CL VM	2 5 2
Actividades Basadas en Trabajo Grupal - Visitas guiadas a Centros arqueológicos - Exposiciones Grupales - Dramatizaciones	ABTG VCA EXP DRAM	5 2 4 2
Actividades Basadas en Trabajo Autónomo - Lectura Crítica - Ensayos - Mapas conceptuales - Historietas - Línea de tiempo - Resolución de Problemas	ABTA LEC ENS MC COMIC LT RP	6 3 2 4 2 2 2

ANEXO 4. CODIFICACIÓN DE DATOS DE LA ENTREVISTA

Anexo 4A. Conocimiento Disciplinar

DATOS	COD.	Fi
Ítems 3. Desde su experiencia docente, ¿qué conceptos de la Historia del Perú considera que presentan mayores dificultades de aprendizaje para sus estudiantes?		
Tiempo Histórico	TH	3
Tiempo cronológico	TC	6
Conceptos abstractos	CA	4
Temas Abstractos	TA	2
Corrientes filosóficas	CF	1
Cronología de hechos importantes	CHI	1
Etapas cronológicas	EC	1
Ítems 5. ¿Cuál es más importante según su punto de vista, la enseñanza de contenidos de historia del Perú o la metodología didáctica?		
Tener dominio de la materia y didáctica son igualmente importantes	PMD	5
Tener domino de la didáctica es lo más importante	PD	8
Ítems 6. ¿Qué permite principalmente el conocimiento disciplinar que enseña en el área de Ciencias Sociales sobre Historia del Perú? Explique su respuesta.		
Comprender los hechos	CH	1
Formar Buenos Ciudadanos	FBC	2
Buscar la Identidad Nacional	BIN	3
Desarrollar el Pensamiento Crítico	DPC	5
Comprender el Tiempo Histórico	CTH	6
Desarrollar la Conciencia Ciudadana	DCC	7
Desarrollar la Identidad Cultural	DIC	8
Conocer Hechos Pasados para Proyección al Futuro	CHPF	9
Ítems 7. Puede mencionarnos las principales concepciones historiográficas predominantes del siglo XX que conoce.		
Positivismo	POS	6
Estructuralismo	EST	2
Marxismo	MAR	4
Funcionalismo	FUN	2
Etnohistoria (Valcárcel, Basadre y Porras)	ETH	3
No Conoce Ninguna Corriente	NCNC	6
Ítems 8. ¿Con cuál de estas concepciones historiográficas se identifica Ud.?		
Con el Positivismo	CEP	3
Con el Marxismo	CEM	3
Con el Estructuralismo	CEE	1
Con la Etnohistoria (Porras Barrenechea)	CHE	1
No sabe	NS	3
Con Ninguno	CN	2
Ítems 12. ¿Qué libros de texto de historia como material educativo utiliza con mayor frecuencia? Enumere.		
Manual de Texto de Minedu	MTM	12
Raúl Porras Barrenechea	RPB	4
Jorge Basadre	JB	6
Pablo Macera	PM	2
Internet	I	3
Libro de Texto Santillana	LTS	4
Luis E. Valcárcel	LEV	1
Luis Gullermo Lumbreras	LGL	4
Garcilazo de la Vega	GV	1
Víctor Angles	VA	1

Anexo 4B. Conocimiento Didáctico

Ítems 1. ¿Qué teorías didácticas conoce? cuál es el sustento teórico de cada uno de ellos		
Didáctica Tradicional	DT	1
Didáctica Activa (Pestalozzi)	DA	2
Didáctica Conductista	DC	1
Didáctica Cognitivista	DCG	11
- Aprendizaje significativo	AS	10
- Aprendizaje por descubrimiento	AD	3
- Teoría Sociocultural	TSC	6
- Teoría de Esquema Cognitivos	TEC	4
Didáctica Humanística (Carl Rogers)	DH	2
Ítems 2. ¿Cómo interpreta la actual programación curricular del área de Ciencias Sociales, específicamente de Historia del Perú, propuesta por el Ministerio de Educación?		
Muy amplio abarca tres subáreas: historia, geografía y economía	ASA	2
Debe ser diversificado por región	DR	1
Los contenidos están desarticulados	CD	3
No corresponde a nuestra realidad	NR	7
Ítems 4. Al término de una unidad didáctica en el área de ciencias sociales, historia del Perú ¿Qué nivel de proceso cognitivo espera que sus alumnos sean capaces de lograr?		
Procesos Cognitivos de Orden Inferior	PCOI	4
Nivel de conocimiento	NCON	1
- Recordar hechos	RH	2
- Describir hechos (en base a ello analizar hechos)	DH	1
Nivel de comprensión	NCOMP	4
- Comprender los Hechos	CH	1
- Interpretar los hechos	IH	3
Nivel de aplicación	NAPL	1
- Aplicar conocimiento	AC	3
Procesos Cognitivos de Orden Superior	PCOS	6
- Analizar los hechos	AH	6
Ítems 9. ¿Qué métodos de enseñanza-aprendizaje emplea más en una sesión de aprendizaje en el área de ciencias sociales, historia del Perú?		
Métodos pedagógicos	MPED	7
- Clase magistral	CM	4
- Trabajo Autónomo	TA	2
- Trabajo grupal	TG	3
- Método activo	MA	1
- Método de investigación	MI	1
Métodos lógicos	MLOG	6
- Inductivo – deductivo	ID	6
- Análisis – síntesis	AS	2
Ítems 10. ¿Qué actividades emplea con mayor frecuencia al desarrollar los contenidos didácticos en una sesión de aprendizaje del área de ciencias sociales: historia del Perú?		

Actividades Basadas en la Clase Magistral	ABCM	6
- Copias de Lectura	RP	4
- Visita a Museos	LC	2
Actividades Basado en el Trabajo Grupal	ABTG	10
- Visitas a Centros Arqueológicos	VCA	2
- Exposiciones Grupales	EXP	5
- Dramatizaciones	DRAM	1
- Videos	VID	4
- Debate	DEB	2
- Periódicos murales	PM	2
Actividades Basado en el Trabajo Autónomo	ABTA	10
- Lectura Crítica	LEC	2
- Ensayos	ENS	2
- Mapas conceptuales	MC	5
- Historietas	COMIC	1
- Línea de Tiempo	LT	3
- Resolución de Problemas	RP	2
- Proyectos de Investigación	PINV	1
Ítems 11. ¿Qué recursos o medios didácticos emplea usted con mayor frecuencia en una sesión de aprendizaje en el área de ciencias sociales, historia del Perú?		
Recursos Tradicionales	RTRA	11
- Pizarra y plumones	PP	11
Recursos Informativos	RINF	13
- Textos de MINEDU	TM	13
- Cuaderno de Trabajo Minedu	CTM	13
- Textos Escolares	TE	3
- Fichas	FI	4
- Cuadernos	CU	13
- Diccionarios	DI	2
- Esquemas	ESQ	1
Recursos Ilustrativos	RIL	11
- Papelotes	PAP	11
- Láminas	LAM	6
- Mapas conceptuales	MC	5
- Fotografías	FOT	1
- Globo terráqueo	GT	1
- Maquetas	MAQ	1
Recursos Tecnológicos	RTEC	8
- Cañon multimedia	CM	3
- PowerPoint	PPT	3
- Pizarra Interactiva	PI	2
- Videos	VI	8

ANEXO 5. MATRIZ DE TRIANGULACIÓN DE DATOS

Categoría	Instrumento 1 (cuestionario)	Instrumento 2 (entrevista)	Cod
Conocimiento disciplinar	**ítems 2** Comprender los Hechos Formar Buenos Ciudadanos Buscar la Identidad Nacional Comprender la Importancia del Tiempo Desarrollar el Pensamiento Crítico	**Ítems 6** Comprender los Hechos Formar Buenos Ciudadanos Buscar la Identidad Nacional -- Desarrollar el Pensamiento Crítico Comprender el Tiempo Histórico Desarrollar Conciencia Ciudadana Desarrollar Identidad Cultural Conocer Hechos Pasados para Proyección al Futuro	 CH FBC BIN CIT DPC CTH DCC DIC CHPF
	Ítems 6 Tener Dominio de la Materia es más importante en la enseñanza Tener dominio de la materia y didáctica son igualmente importantes Tener dominio didáctico es lo más importante	**Ítems 5** Tener Dominio de la Materia es más importante en la enseñanza Tener dominio de la materia y didáctica son igualmente importantes Tener dominio didáctico es lo más importante	PM PMD PD
	Ítems 7 Positivismo Estructuralismo Marxismo Annales No Conoce Ninguna Corriente	**Ítems 7** Positivismo Estructuralismo Marxismo -- No Conoce Ninguna Corriente Etnohistoria (Valcárcel, Basadre y Porras)	 POS EST MAR ANN NCNC ETH
	Ítems 8 Conocimiento Mediano del Positivismo y Marxismo Escaso conocimiento de los Annales y Estructuralismo No Sabe	**Ítems 8** -- -- No sabe Positivismo Marxismo Estructuralismo Etnohistoria Con Ninguna	 MCPM ECAE NS POS MAR EST ETH CN
	ÍTEMS 12 Tiempo Histórico Tiempo cronológico Conceptos Abstractos -- -- -- --	**Ítems 3** Tiempo Histórico Tiempo Cronológico Conceptos Abstractos Temas Abstractos Corrientes Filosóficas Cronología de Hechos Importantes Etapas Cronológicas	 TH TC CA TA CF CHI EC.
	Ítems 13 --	**Ítems 12** Manual de Texto de Minedu	 MTM

	Raúl Porras Barrenechea Jorge Basadre Pablo Macera Luis E. Valcárcel Luis Gullermo Lumbreras	Raúl Porras Barrenechea Jorge Basadre Pablo Macera Luis E. Valcárcel Luis Gullermo Lumbreras Libro de Texto Santillana Inca Garcilazo de la Vega Víctor Angles Internet	RPB JB PM LEV LGL LTS IGV VA INT
Conocimiento Didáctico	**Ítems 1** Didáctica Tradicional Didáctica Activa Didáctica Conductista Didáctica Cognitivista: - Aprendizaje significativo - Aprendizaje por descubrimiento - Teoría Sociocultural - Teoría de Esquemas Cognitivos Didáctica Humanística	**Ítems 1** Didáctica Tradicional Didáctica Activa Didáctica Conductista Didáctica Cognitivista: - Aprendizaje significativo - Aprendizaje por descubrimiento - Teoría Sociocultural - Teoría de Esquemas Cognitivos --	DT DA DC DCG AS AD TSC TEC DH
	Ítems 5 - Métodos pedagógicos - Clase Magistral - Trabajo Autónomo - Trabajo grupal Métodos lógicos - Inductivo - deductivo - Análisis - síntesis	**Ítems 9** Métodos pedagógicos - Clase Magistral - Trabajo Autónomo - Trabajo grupal - Método activo - Método de investigación Métodos lógicos - Inductivo - deductivo - Análisis - síntesis	MPED CM TA TG MA MI MLOG ID AS
	Ítems 9 Procesos Cognitivos de Orden Inferior Nivel de conocimiento - Recordar hechos - -- Nivel de comprensión - Comprender de hechos - Interpretar hechos Procesos Cognitivos de Orden Superior Nivel de análisis - Comparar hechos - Analizar hechos	**Ítems 4** Procesos Cognitivos de Orden Inferior Nivel de conocimiento - Recordar hechos - Describir hechos (en base a ello analiza hechos) Nivel de compresión - Comprender hechos - Interpretar los hechos Procesos Cognitivos de Orden Superior Nivel de análisis - Comparar hechos - Analizar hechos	PCOI NC RH DH NC IH AC PCOS CH AH
	Ítems 10 Muy general abarca tres subáreas: historia, geografía y economía Debe ser diversificado por región Los contenidos están desarticulados No corresponde a nuestra realidad	**Ítems 2** Muy amplio abarca tres subáreas: historia, geografía y economía Debe ser diversificado por región Los contenidos están desarticulados No corresponde a nuestra realidad	ASA DR CD NR
	Ítems 11 Actividades Basadas en Clase Magistral	**Ítems 10** Actividades Basadas en la Clase Magistral	ABCM CL

	- Copias de lectura - Visita a museos Actividades Basadas en Trabajo Grupal - Visitas guiadas a Centros arqueológicos - Exposiciones Grupales - Dramatizaciones Actividades Basadas en Trabajo Autónomo - Lectura Crítica - Ensayos - Mapas conceptuales - Historietas - Línea de tiempo - Resolución de Problemas	- Copias de Lectura - Visita a Museos Actividades Basado en el Trabajo Grupal - Visitas a Centros Arqueológicos - Exposiciones Grupales - Dramatizaciones - Videos - Debate - Periódicos murales Actividades Basado en el Trabajo Autónomo - Lectura Crítica - Ensayos - Mapas conceptuales - Historietas - Línea de Tiempo - Resolución de Problemas - Proyectos de Investigación	VM ABTG VCA EXP DRAM VID DEB PM ABTA LEC ENS MC COMIC LT RP PINV
	Ítems 3 Recursos Tradicionales - Pizarra y Plumones Recursos Informativos - Textos de MINEDU - Cuaderno de Trabajo de Minedu - Textos Escolares - Fichas - Cuadernos - Diccionarios Recursos Ilustrativos - Papelotes - Láminas - Mapas conceptuales - Fotografías - Globo Terráqueo - Maquetas Recursos Tecnológicos - Cañon multimedia - PowerPoint - Pizarra Interactiva - Vídeos	**Ítems 11** Recursos Tradicionales - Pizarra y plumones Recursos Informativos - Textos de MINEDU - Cuaderno de Trabajo Minedu - Textos Escolares - Fichas - Cuadernos - Diccionarios - Esquemas Recursos Ilustrativos - Papelotes - Láminas - Mapas conceptuales - Fotografías - Globo terráqueo - Maquetas Recursos Tecnológicos - Cañon multimedia - PowerPoint - Pizarra Interactiva - Videos	RTRAD PP RINF TM CTM TE FI CU DIC ESQ RIL PAP LAM MC FOT GT MAQ RTEC CM PPT PI VI
	Ítems 4 **Recursos apoyados en la TIC** 1. Herramientas de Comunicación - Correo Electrónico 2. Herramientas de Autoría - Página Web - YouTube	-- -- -- -- -- --	TIC HCOM CE HAUT WEB YT

ANEXO 6: MATRIZ DE ENTREVISTAS

Docente / Ítems	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
	Del aprendizaje significativo es el que más importancia le doy la teoría más significativa para mi es el aprendizaje significativo esa sería mi teoría más importante que lo he aplicado en todo momento. Lo significativo es como su nombre lo indica aprender lo más importante que le va a servir al educando en su vida presente o futura. (D1: P1) La teoría didáctica es también importante en la metodología porque la didáctica es base no, base para la metodología porque si usted domina alguna, algún medio didáctico es ya más fácil para la metodología que va a aplicar. (D1: P2)	Ante todo, buenas tardes, las teorías que conozco las teorías constructivistas, cognitivistas, sociocultural y la constructivista. Las aplico durante las sesiones de clase por ejemplo la teoría constructivista, la utilizo la teoría de Piaget, Bruner, Ausubel, Novak, en lo sociocultural para aplicar un poco de historia a Vygotsky entre ellos. (D2: P1) De acuerdo a los temas se va relacionando poniéndoles algunos ejemplos de las teorías con los campos temáticos y poniéndoles también vivir diario de ellos (D2: P2) Nosotros ya no estamos con el DCN estamos trabajando ya con Rutas de Aprendizaje, la programación curricular sobre todo en el área de historia estamos con las tres competencias en cada una de ellas con	[…], las teorías didácticas que yo conozco son la teoría de constructivista que esa teoría que en si utilizamos que yo utilizo también con los estudiantes es para que los chicos participen activamente en las sesiones de aprendizaje trabajen las actividades que nosotros planteamos esta teoría […], el sustento teórico que es un poco más este que en sí que trabaja es la teoría constructivista que en si más que más se utiliza es Jerome Bruner que Ausubel también plantea y eso en si nosotros también utilizamos esta teoría(D3: P1) En cuanto a la articulación trabajamos en forma activamente con los chicos utilizando esta teoría conociendo esta teoría nosotros	Me apoyo más en el aprendizaje significativo ya que este recoge ah que los aprendizajes debe de partir del conocimiento previo de los estudiantes y deben de construir los aprendizajes en base a estos estos aprendizajes deben de deben de resolver los problemas de su medio por lo tanto el conocimiento que se les va a presentar debe ser de su propio medio de su propia realidad. (D4: P1). Muy bien al momento de presentar digamos hablar sobre el espacio, el espacio no cierto en si definición en si podemos hablar del espacio del cusco no, por ejemplo, si vamos a dar ejemplos de las principales especies de los animales de las distintas regiones partiremos con los	Bueno las teorías que siempre se ha aplicado de acuerdo a las capacitaciones no, las teorías que dan son de Ausubel, Vygotsky ah…algunos ahorita no me recuerdo Piaget. El sustento bueno la educación está siempre basada en lo que es la experimentación debe ser vivenciada ya no ya como antes se plasmaba más lo que es la memorización. (D5: P1) Bueno de acuerdo a lo que trabajamos nos exigen también el ministerio es que ellos mismos descubren interpreten analizan y gracias a eso también	De acuerdo a las teorías estamos ahorita con lo que es el constructivismo sobre todo con el constructivismo, teoría de Ausubel no, los saberes previos saberes nuevos [...] El fundamento. Bueno el constructivismo es una corriente que propende a que el proceso de aprendizaje parta no, desde lo que es el entorno cultural social y a través de insertar los conocimientos nuevos en las experiencias de los estudiantes. (D6: P1) Claro algunas teorías son universales no, pero didácticamente nosotros tenemos que adaptarlo en función, por ejemplo, a la vida etaria de los estudiantes yo por ejemplo ahora estoy trabajando con el 2do y 5to, entonces, este una forma por	Las teorías didácticas que conozco por ejemplo últimamente que voy aplicando con los cambios que se van dando la teoría del constructivismo […] El sustento por ejemplo el constructivismo es este que el alumno construya su propio conocimiento a partir de sus conocimientos previos y de los conocimientos nuevos que nosotros les damos en el anterior […] (D7: P1) Bueno, haciendo posible de que los educandos participen activamente, dependiendo del tema del tema a tratar no, por ejemplo, esta teoría este primero por ejemplo motivando luego de motivar viene de repente un determinado tema y luego de que el

	Claro diversificar no, o sea ver con la realidad actual muchas corrupciones que tiene nuestra realidad nuestra realidad problemática nuestra realidad personal nacional con la política del Perú etc. diversificado y que tenga con el Perú conexión con todas las áreas curriculares (D1: P3) Al término de cada unidad bueno, que ellos haya pues captado lo más importante significativo que les va a servir como identidad como conciencia nacional como conciencia social y como conciencia humana sobre todo explicativo también no inferencial importante. (D1: P4) Ambos andan tomados de la mano también porque los contenidos son importantes para los cuales también tienen su	sus diversas capacidades y esas capacidades van enlazadas a sus desempeños, indicadores o criterios esas tres competencias abarcan pues las tres áreas como se podría decir la primera competencia es interpretar que equivale o enlaza al área de netamente de historia esta historia puede ser universal, historia del Perú o historia del cusco, luego, La segunda competencia es este evalúa de acuerdo a su medio ambiente enlaza netamente a área de geografía que antes se enseñaba y la tercera competencia es actual de acuerdo a recursos económicos netamente economía […] (D2: P3) De consulta lo tenemos que sean competentes la consulta no queremos enseñar más conocimientos sin que ellos sean competentes sepan, analizar, sepan inferir, sepan comparar, sepan interpretar lo que fue la historia esta pueden ellos este dar a conocer algunos puntos de vista razonar eso es la razón nosotros no solo impartimos solo	tratamos de hacer participar ellos mismos y construyen sus propios conocimientos que nosotros planteamos y llevamos algunas preguntas responden los chicos. (D3: P2) Necesariamente en cuanto al DCN es muy amplio no necesariamente nosotros tratamos de diversificar nuestra programación de acuerdo a la realidad de nuestros estudiantes si aplicamos este diseño curricular, así como nos plantean los chicos no entienden fácilmente porque son muy amplios a veces son contenidos muy extensos entonces nosotros tratamos de diversificar de acuerdo a la realidad […] D3: P3) Bueno, los chicos nosotros que logramos este que tengan un pensamiento crítico también este que tengan también un pensamiento crítico también que sean	espacios de animales de nuestra propia región (D4: P2) Muy bien primero damos prioridad a lo que propone el MINEDU ya que este trabajo es elaborado cuidadosamente o en ello confiamos no, sin embargo, nosotros proponemos conocimientos nuevos conocimientos a partir de los problemas de nuestra realidad. (D4: P3) El nivel cognitivo en este caso se espera después de cada unidad que los alumnos sean capaces de interpretar el conocimiento a través de un producto final entonces para ser un producto final creo que recoge todas las capacidades que están desarrollando durante la unidad. (D4: P4) Muy bien, considero que los dos son de suma importancia sin embargo con la práctica me he dado cuenta de que	ellos tienen que ser analíticos críticos y capaces de solucionar los problemas que se presenten. (D5: P2) Bueno algunos tenemos que contextualizar no necesariamente nos cerramos a lo que nos envía el ministerio de Educación primero partimos por donde están ubicados y luego cogemos lo que nos envía el Ministerio de educación (D5: P3) Bueno como había dicho anteriormente ya no se exige tanto a lo que es tanto la memoria sino ellos tienen que basarse en lo que es dar soluciones a los problemas, ver desde su punto de vista las situaciones que ocurren en la actualidad que no, sepan ellos analizar criticar y eso proyectarlo	ejemplo de poder encontrar la significatividad del aprendizaje es este a través de estrategias una estrategia combina material combina actividades combina también algo de metodología esto nos ayuda […] (D6: P2) […] lo más importante sería que el aprendizaje de historia sea vivencial ir por ejemplo a lo que son por ejemplo los testimonios reales no, restos y vestigios para que puedan deleitar el mismo estudiante y tener su propia interpretación y al menos en este entorno de San Sebastián Cusco hay muchos […] (D6: P3) […] lo importante sería que el alumno de todas maneras como piso tenga un nivel de información de la riqueza cultural que tiene nuestro medio y en base a ello podrá venir no, otros niveles de conocimiento incluso sus propias interpretaciones	alumno este… participe no, entonces este trato de articular esa teoría para que ellos construyan su propio conocimiento […] (D7: P2) Ah… no, ya no enseño literalmente. No tanto, pero, tampoco no hay que eh…desfasarse de lo teórico porque es importante no, pero ya con los últimos cambios que hubo estamos un poquito más enseñando para la vida […] (D7: P3) Eh… proceso cognitivo, por ejemplo, este que dependiendo hay muchos no, de esos procesos cognitivos dependiendo del grado en el que enseño por ejemplo en el cuarto de secundaria que estoy enseñando historia un poquito ya de inferencia, de análisis […] (D7: P4) Yo creo que lo más importante es la metodología, pero, sin perder de vista el contenido porque de

	metodología didáctica específica. (D1: P5) Muy importante esto porque si es ciencias sociales es para levantar para impactar el sentimiento de identidad sinónimo de amar a la patria a la sociedad y el amor a su prójimo. (D1: P6) Son muchos por ejemplo de Valcárcel no, que plantea el amor al Perú ahora tenemos varios, no, este Basadre, Porras Barrenechea y todos nuestros historiadores de la ciudad del cusco teólogos antropólogos, etc. (D1: P7) Porras Barrenechea porque también plantea ese amor a la patria a la tierra al terreno donde uno ha nacido. (D1: P8) Los métodos pues que conocemos es el analítico, sintético todos los aprendizajes lógicos	conocimientos queremos que los chicos sean competentes y logren ellos mediante sus desempeños, sus capacidades. (D2: P4) En historia del Perú en el área de historia nosotros no tanto los contenidos sino el método va enlazado no, el método que enseñamos para que esos chicos sean competentes. (D2: P5) Es muy importante porque así el estudiante conoce el pasado el presente y el futuro, se ubica como lógicamente analiza e interpreta y eso es la finalidad del estudiante de que sepa se ubique en el contexto en el tiempo en el lugar la historia es muy importante para poder es base como la base para las matemáticas, la ciencia y ambiente son áreas básicas para que el alumno sea competente. (D2: P6) Del contexto las TIC podría ser las nuevas las nuevas en historia podría ser las nuevas investigaciones o aparición no apariciones sino sería los nuevos descubrimientos y que ya	creativos, analíticos y que sepan argumentar […] (D3: P4) En cuanto nosotros nos basamos en cuanto a la metodología didáctica los procesos, las actividades que se desarrolla es muy importante para mí en cuanto de los contenidos sabemos exactamente que los contenidos se encuentran en los libros en el internet y también las fichas separatas en los textos que nos plantea del MINEDU […] (D3: P5) La importancia es muy importante porque los chicos deben aprender sobre la historia de nuestro país no, la historia silos chicos no supieran de su historia necesariamente no estarían de acorde no estaría este que sepan de nuestra de nuestro país necesariamente debe saber sobre la cultura local la historia de los hechos pasados	dominar metodología puede sopesar de que el hecho de uno no, tenga mucho conocimiento, pero en si un buen docente debe de manejar las dos. (D4: P5) Muy bien para mi considero que es el área más importante, sin tal vez hacer comparaciones de que no nos sirven que comprendan su pasado les ayude a entender quiénes que hacen en esta vida entender los problemas actuales así solo así nosotros podamos mejorar como humanidad hacia el futuro. (D4: P6) Las principales concepciones muy bien podemos resaltar principalmente al positivismo bueno yo considero a este el más importante ya que este se basa en la búsqueda de los aprendizajes por los propios estudiantes no cierto también en el análisis científico del aprendizaje	desde lo que ocurrió en el pasado traerlo al presente y eso proyectarlo al futuro. (D5: P4) La metodología didáctica porque hay se logra si el estudiante con esa metodología aprende o no aprende de acuerdo a eso también cambiar o reformular. (D5: P5) Bueno es importante necesariamente conocer el pasado el presente y proyectarlo con el futuro. (D5: P6) Sería la… la... el fujimorismo, el positivismo nos trajo con el positivismo nos da a conocer la actualidad de que todo gobernante que hemos tenido desde inclusive mucho más antes siempre ha actuado en beneficio de un grupo pequeño y	reflexiones y todo ello, pero el punto de partida siempre es esa información y que mejor si es vivencial no, esta información. (D6: P4) Yo pienso que de hecho que vamos a usar los contenidos, pero en función a una didáctica, la didáctica nos ayuda a que el estudiante pueda asimilar en cuanto a conocimiento, los conocimientos hoy no por muchos medios no, ahora que tecnología tenemos materiales y todo ello entonces el hecho es combinar conocimiento y didáctica. (D6: P5) Lo fundamental del aprendizaje de historia es pues cultivar la identidad, construir sobre todo su sentido de vida, no, su pasado su presente y su futuro ese es el propósito de la enseñanza dé de historia porque si no tenemos esta enseñanza prácticamente estaríamos	acuerdo a eso me voy a basar no, encerrado mucho claro lo tradicional bueno fue bueno siempre pero antes nos enseñaba pues bastante teoría, pero sin embargo ahora la metodología con la que uno puede llegar al alumno […] (D7: P5) La importancia han ya para mí es muy importante porque si nosotros no conocemos todos los hechos ocurridos que son los hechos relevantes por supuesto porque nosotros no podemos los hechos que han pasado por desapercibido entonces no podríamos hablar de un antes en presente y para poder proyectarse hacia el futuro hoy en día nomas estamos hablando de la corrupción la corrupción no solamente ha existido hoy la corrupción existió desde la era del guano entonces yo creo que es

	clases magistrales más o menos se puede adaptarse eso (D1: P9) Las actividades son pues las actividades grupales, trabajos individuales, personales, investigación salidas de campo es importante también llevar a los alumnos a estudio de campo insitu, ese es mucho más efectivo y me ha dado mucho resultado porque al educando le gusta este sistema de enseñanza ese es el que capta y para toda su vida lo graba esa experiencia porque es una experiencia significativa. (D1: P10) Los mapas conceptuales ahora por ejemplo estamos con videos se emplea lecturas, papelotes, juego de roles y otros. (D1: P11) Ahora por ejemplo los libros del Minedu con más incidencia estamos utilizando	están saliendo, por ejemplo, Choquequirao es algo que hace poco salió para poder ser estudiado […] (D2: P7) Que se siga investigando y nosotros como docentes estamos para poder profundizar más estas nuevas nuevos descubrimientos como se podría decir para poder enseñar no, nuevas temáticas en el área de sociales. (D2: P8) Los métodos bueno ya hemos dejado de lado esos métodos clásicos, pero, de alguna manera siempre están despiertos en ellos no podemos decir no podemos decir que se han ido guardando en una maleta involuntariamente siempre están presentes el inductivo, deductivo esos métodos entonces nosotros tenemos los métodos modernos los clásicos que tenemos hacer que el alumno participe hacer que el alumno construya sus propios organizadores visuales hacer que el alumno construya sus propios aprendizajes nosotros somos en el aula que ya tenemos que darle el Apoyo necesario	trascendentales que ha ocurrido en nuestro país. (D3: P6) En cuanto de nuestra historia historiográficas las concepciones más trascendentales son sobre positivismo un poquito más que ahora que el marxismo Maoísta necesariamente eso los chicos deben saber también no […] (D3: P7) Maoísta Leninista eso más yo me quedo para poder un poco más enfocar para los chicos. (D3: P8) Utilizo el método activo, activo participativo también el método que es el método problemático hoy en día que estamos utilizando a través de preguntas planteamos para que los estudiantes traten de solucionar traten de responder esas preguntas para que, analizando críticamente no, que respondan con sus propias ideas con sus propios conceptos que tiene entonces	científico que el conocimiento está hecho, sino que lo estamos construyendo día a día a partir de la ciencia. (D4: P7) Bueno como le repito el positivismo no, se basa en la ciencia historia todas las disciplinas debe estar basadas en la ciencia ya que es el primer centro de la historia en la actualidad (D4: P8) Métodos bueno la principal es el constructivista como docente también de psicología sabemos que el constructivismo recoge los principales conocimientos de los psicólogos que han desarrollado y que aporta en la educación en general bueno principalmente es de investigación. (D4: P9) Muy bien, siempre parto de una lectura crítica comentada por parte de los estudiantes hacemos bastante uso de las tecnologías de la	no pensando en la mayoría y creo que hasta la actualidad también seguimos la misma corriente. (D5: P7) Con el positivismo seria pues. (D5P8) Método del descubrimiento e… más que todo es lo que utilizamos y la explicación. (D5: P9) Las actividades hacemos trabajos en equipo a… en equipo se distribuye en responsabilidades desde el coordinador que va a supervisar todo como veedor y el otro es e… debates los debates frecuentemente para ver qué nivel de análisis tiene el estudiante si está logrando o no si es crítico o no si es crítico nomas y no es capaz de resolver los problemas.	quitándonos no […] (D6: P6) Bueno algunas concepciones historiográficas le voy a ser sincero no, estoy al día con la información lo que si me queda es por ejemplo de algunos cronistas de nuestro medio por ejemplo Guamán Poma de Ayala […] (D6: P7) No responde (D6: P8) […] partimos de la experiencia previa del estudiante no, y luego en función al nivel de información que tiene el estudiante nosotros podríamos vincular algunos contenidos significativos que le puede ser útil para que el estudiante tenga un horizonte […] (D6: P9) Bueno, en cuanto corresponde a actividades mayormente nosotros los docentes asimilamos el tema que hemos previsto y luego inmediatamente pues lo convertimos en un	sumamente importante aprovechar y saber la historia de todos en todos los aspectos no solamente en la historia del Perú […] (D7: P6) Las concepciones, ósea los conceptos el positivismo ha ya me olvide el positivismo no me acuerdo no, no, no me acuerdo. (D7: P7) Con ninguna (D7: P8) Bueno no pierdo de vista los métodos inductivo-deductivo que todavía no pasa de moda. Pero, más que todo teniendo en cuenta el análisis y la síntesis, […] (D7: P9) Que actividades me dice por ejemplo trabajo en tándem en pares, trabajo en equipo en este caso también este hacemos boletines como producto de nuestro trabajo la última vez he hecho la elaboración de periódicos murales a partir de los temas

	porque estamos obligados por la presión del plantel y la UGEL. Algunos autores tenemos Porras Barrenechea, Basadre, etc. (D1: P12)	con los materiales haciendo uso de los textos o libros haciendo uso de los materiales que el MINEDU nos trae […] (D2: P9) Las actividades por ejemplo la socialización, la lectura siempre comenzamos por una problematización, una lectura subrayada, una dramatización puede ser un comentario una asamblea abierta solo así el alumno solo así hacemos que el alumno analice, exprese y pueda inferir. (D2: P10) Las Tic, los planisferios las utilizamos a diario los textos del MINEDU, las fichas las utilizamos, laminas, cañón multimedia, salimos al museo nos vamos también no con frecuencia a hacer un recorrido de la historia Universal que tenemos en nuestro Cusco. (D2: P11) MINEDU, netamente MINEDU, de Macera, el internet, Atlas, de Basadre porque son los libros básicos y conocidos […] (D2: P12)	eso estamos utilizando […] (D3: P9) Las actividades, las actividades con mayor frecuencia es para que ellos mismos desarrollen este el resumen no, el resumen que realicen, organizadores visuales, mapas conceptuales, mapas mentales, las llaves, el árbol para que en historia sabemos exactamente […] (D3: P10) Mayormente utilizo los mapas mentales, laminas sobre el mapamundi para poder hacer entender porque sin estos materiales dificultan para poder entender no, entonces necesariamente muy importante es utilizar a veces en la computadora utilizando las TIC entonces el cañón multimedia facilita bastante para poder hacer ver un mapa videos […] (D3: P11) En cuanto a historia el material que	información como el uso de videos audiovisuales que es lo que más se puede hacer que nos hace más significativo a la clase. (D4: P10) Muy bien, de manera tradicional lo usamos el pizarrón los plumones los textos escolares los cuadernos de trabajo usamos guías la ficha las actuales podemos usar el internet descargar videos de You Tube podemos usar también block página web foros etc. (D4: P11) Muy bien, usamos principalmente los textos propuestos por el MINEDU otra de mis principales fuentes es el internet no, pero hay que ser muy cuidadosos al buscar en internet hay que buscar bastantes fuentes y escoger las principales. (D4: P12)	(D5: P10) Nosotros contamos con pizarras interactivas, laptop entonces gracias a ello podemos utilizar algunos videos recopilamos algunos hechos históricos que están plasmados y que están acorde a lo que captamos. (D5: P11) Bueno, utilizamos como principal, utilizamos necesariamente textos del Ministerio de Educación porque lo que exige y aparte de ello utilizamos las enciclopedias de historia universal, historia del Perú más que todo enciclopedia y encarta que está en el internet. (D5: P12)	sociodrama o lo convertimos en un juego de roles o lo convertimos por ejemplo en elaborar historietas no, una historieta sobre un suceso o acontecimiento donde el mismo estudiante se pone el rol protagonista […] (D6: P10) Bueno a lo que está a nuestro alcance podría ser por ejemplo laminas o imágenes […] y luego pues hoy en día tenemos esta riqueza de las pizarras interactivas y el Internet no, […] (D6: P11) Bueno los que había apreciado bastante siempre han sido Macera por ejemplo Pablo Macera […] solo que en estos últimos tiempos por el factor del tiempo y todo ello estamos más ceñidos a lo que está diseñado por el MINEDU […] (D6: P12)	de la guerra con Chile, pero haciendo su análisis crítico su opinión […] (D7: P10) Ya estos recursos didácticos por ejemplo ahora tenemos esa gran ayuda que son las pizarras inteligentes no, interactivas con los que nosotros podemos ayudarnos más tenemos nuestros textos de trabajo y nuestros cuadernos de trabajo después tenemos algunas revistas que traen entonces esos recursos nos ayuda un poquito a poder este encaminar nuestra sesión de aprendizaje (D7: P11) Bueno, yo estoy agarrando un poco de Basadre, de Jorge Basadre porque el título está en la tapa del cuarto año de secundaria después de Santillana y los textos que hay en la biblioteca que no son muy malos porque tienen un contenido bueno y luego de Espinoza de los

			utilizamos frecuentemente es el manual el texto del MINEDU que nos envía y eso que ya esta tan resumido […] hay otros textos que utilizamos de la historia local también de Pablo Macera también utilizo bastante también otro que es de María Reich […] (D3: P12)				Lexus los compendios esos son los que utilizamos (D7: P12)

ANEXO 7: ENCUESTA A DOCENTES

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

ENCUESTA

Estimado colega

La investigación trata de caracterizar el tipo de conocimiento disciplinar y didáctico que posee en la enseñanza del área de ciencias sociales: historia, por tal motivo es importante que usted nos diga su opinión con la mayor objetividad posible llenando el siguiente cuestionario.

I. Datos generales

Años de servicio ( )

Género: Masculino ( ) Femenino ( )

Condición laboral: nombrado ( ) contratado ( )

Institución educativa donde labora:

_____

II. Preguntas

1. Qué teorías didácticas más influyentes conoce (enumere)
   a. _____
   b. _____
   c. _____
   d. _____

2. El conocimiento disciplinar que enseña en el área de ciencias sociales sobre historia del Perú permite principalmente.

   --- Comprender los hechos
   --- Formar buenos ciudadanos
   --- Buscar la identidad nacional
   --- Comprender la importancia del tiempo
   ---Otros, especifica _____

3. ¿Qué recursos o medios didácticos tradicionales emplea con mayor frecuencia en su sesión de aprendizaje en el área de ciencias sociales, sobre historia del Perú? (enumera)
   a. _____
   b. _____
   c. _____
   d. _____
   e. _____

4. ¿Qué recursos o medios didácticos apoyados en las TIC emplea con mayor frecuencia en su sesión de aprendizaje en el área de ciencias sociales sobre historia del Perú? (enumera en orden)
   a. _____
   b. _____
   c. _____
   d. _____
   e. _____

5. ¿Qué método didáctico emplea con mayor frecuencia en su sesión de aprendizaje del área de ciencia sociales, sobre historia del Perú? (enumera en orden de mayor uso)
   a. _____
   b. _____
   c. _____

6. ¿Qué importancia le atribuye sobre el dominio de contenidos disciplinares y los procesos didácticos en la enseñanza del área de ciencias sociales, sobre historia del Perú?
   ( ) Tener dominio de la materia es lo más importante en la enseñanza.
   ( ) Tener dominio de la materia como tener dominio didáctico son igualmente importantes.
   ( ) Tener dominio didáctico es lo más importante en la enseñanza.

7. ¿Qué concepciones historiográficas predominantes conoce? enumera:
   a. _____
   b. _____
   c. _____
   d. _____

8. ¿Cuál es el nivel de conocimiento que tiene sobre las concepciones historiográficas que enumeró en la anterior pregunta? a) conocimiento profundo, b) conocimiento mediano y, c) escaso conocimiento
   _____ ( )

_____ ( )
_____ ( )
_____ ( )

9. ¿Qué procesos cognitivos espera que desarrollen sus estudiantes al finalizar una unidad didáctica de Historia del Perú?
    a. _____
    b. _____
    c. _____
    d. _____

10. Denos su opinión, sobre la actual programación curricular del área de ciencias sociales, historia del Perú que tiene Ministerio de Educación.

    _____
    _____
    _____

11. ¿Qué actividades de aprendizaje propone para que los estudiantes desarrollen en el área de ciencias sociales sobre historia del Perú?

    _____
    _____
    _____
    _____

12. Según su punto de vista que conceptos suelen ser difíciles de aprender para los estudiantes en la enseñanza de historia del Perú.

_____
_____
_____

13. ¿Qué historiadores peruanos destacados conoce usted? Enumera:

_____
_____
_____

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 8. GUION DE ENTREVISTA A DOCENTES

I. Datos generales

Género: M ( ) F ( )

Condición laboral: Nombrado ( ) Contratado ( )

Institución educativa donde labora……

II. preguntas

1. ¿Qué teorías didácticas más influyentes conoce? cuál es el sustento teórico de cada uno de ellos

2. ¿Cómo interpreta la actual programación curricular del área de Ciencias Sociales, específicamente de Historia del Perú, propuesta por el Ministerio de Educación?

3. Desde su experiencia docente, ¿qué conceptos de la Historia del Perú considera que presentan mayores dificultades de aprendizaje para sus estudiantes?

4. Al término de una unidad didáctica en el área de ciencias sociales, historia del Perú ¿Qué nivel de proceso cognitivo espera que sus alumnos sean capaces de lograr?

5. ¿Cuál es más importante según su punto de vista, la enseñanza de contenidos de historia del Perú o la metodología didáctica?

6. ¿Qué permite principalmente el conocimiento disciplinar que enseña en el área de Ciencias Sociales sobre Historia del Perú? Explique su respuesta.

7. Puede mencionarnos las principales concepciones historiográficas predominantes del siglo XX que conoce.

8. ¿Con cuál de estas concepciones historiográficas se identifica Ud.?

9. ¿Qué métodos de enseñanza-aprendizaje emplea más en una sesión de aprendizaje en el área de ciencias sociales, historia del Perú?

10. ¿Qué actividades emplea con mayor frecuencia al desarrollar los contenidos didácticos en una sesión de aprendizaje del área de ciencias sociales: historia del Perú?

11. ¿Qué recursos o medios didácticos emplea usted con mayor frecuencia en una sesión de aprendizaje en el área de ciencias sociales, historia del Perú?

12. ¿Qué libros de texto de historia como material educativo utiliza con mayor frecuencia? Enumere.

Muchas gracias

ANEXO 9. VALIDEZ DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS

ANEXO 9.1: CARTA DE PRESENTACIÓN

Cusco, 12 de enero del 2024

Sr, Dr.

Es grato dirigirme a usted manifestado mis saludos cordiales. Teniendo conocimiento de su experiencia profesional y académica, le solicito su imprecisable colaboración como experto para la validación de contenido de las preguntas que conforman la entrevista semiestructurada y cuestionario de mi trabajo de investigación "***C****onocimiento disciplinar y didáctico del docente que enseña historia. hegemonía didáctica en la práctica docente*". para obtener el grado académico de doctor.

Quedo sinceramente agradecido por su sugerencia respecto a la redacción, el contenido, la pertinencia y congruencia con la finalidad de mejorar la investigación.

Sinceramente.

…….

Mg. Miguel Amachi Amezquita

Investigador

ANEXO 9.2. VALIDEZ POR JUICIO DE EXPERTO DE LA ENCUESTA

Instrucciones:

Coloque en cada casilla marcando con un aspa cada indicador de cada pregunta, según los criterios que a continuación detallo. Las categorías a evaluar son: redacción, el contenido, la pertinencia y congruencia.

Ítems	Claridad en la redacción		Objetividad		Coherencia		Inducción a la respuesta		Mide lo que pretende medir		Intencio-nalidad		Observaciones
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													

Muchas gracias por su apoyo

Nombre (s) y apellidos:

……

Grado Académico: ……..

…….

Firma

ANEXO 9.3. VALIDEZ JUICIO DE EXPERTO DE ENTREVISTA

Instrucciones:

Coloque en cada casilla marcando con un aspa cada indicador de cada pregunta, según los criterios que a continuación detallo. Las categorias a evaluar son: redacción, el contenido, la pertinencia y congruencia.

Ítems	Claridad en la redacción		Objetividad		Coherencia		Inducción a la respuesta		Mide lo que pretende medir		Intencio-nalidad		Observaciones
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													

Muchas gracias por su apoyo

Nombre (s) y apellidos:

……

Grado Académico: ……..

…….

Firma

ANEXO 9.4. CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE ENCUESTA

Quién suscribe ……....., con documento de identidad N° ……, de profesión:……..., con grado académico de:……, ejerciendo actualmente ……, en la ……..

Por medio de la presente hago constar que he revidado con fines de validación los instrumentos (encuesta y entrevista semiestructura) a efectos de su aplicación en el trabajo de campo, del trabajo de investigación ““***C****onocimiento disciplinar y didáctico del docente que enseña historia. hegemonía didáctica en la práctica docente*”

Luego de hacer las observaciones pertinentes formula mis apreciaciones.

	Deficiente	**Regular**	**Bueno**	**Muy bueno**	**Excelente**
Congruencia de los ítems					
Amplitud del contenido					
Redacción de los ítems					
Claridad y precisión					
Pertinencia					

Fecha: ……..

……

Firma

N° de DNI

ANEXO 9.5. CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE ENTREVISTA

Quién suscribe ……..... con documento de identidad N° …… de profesión:…….. con grado académico de:…… ejerciendo actualmente …… en la ……..

Por medio de la presente hago constar que he revidado con fines de validación los instrumentos (encuesta y entrevista semiestructura) a efectos de su aplicación en el trabajo de campo, del trabajo de investigación ““***C****onocimiento disciplinar y didáctico del docente que enseña historia. hegemonía didáctica en la práctica docente*”

Luego de hacer las observaciones pertinentes formula mis apreciaciones.

	Deficiente	**Regular**	**Bueno**	**Muy bueno**	**Excelente**
Congruencia de los ítems					
Amplitud del contenido					
Redacción de los ítems					
Claridad y precisión					
Pertinencia					

Fecha: ……..

……

Firma

N° de DNI