

# Una propuesta de mejora curricular desde la perspectiva del pensamiento histórico y crítico para la enseñanza de la historia en El Salvador

## A Curricular Improvement Proposal from The Perspective of Historical and Critical Thinking for the Teaching of History in El Salvador

José Montoya\*

María Julia Flores\*\*

*Fecha de recepción: 13/07/2021 • Fecha de aceptación: 22/08/2021*

**Resumen:** El presente artículo tiene como objeto plantear una propuesta teórica y metodológica abierta al debate y que sustente la reflexión para la enseñanza de la historia en el currículo nacional de El Salvador. Para ello, se identifica cómo se incorpora la enseñanza de la historia en los programas

**Abstract:** The purpose of this paper is to present a theoretical and methodological proposal to foster the debate and to support reflection for the teaching of history in the national curriculum of El Salvador. To accomplish this, it is first identified how the teaching of history is incorporated into the

\* Salvadoreño. Maestro en Economía Política por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México, México. Docente de la Escuela de Economía de la Universidad de El Salvador (UES), San Salvador, El Salvador. Investigador Educativo en la Dirección de Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT), San Salvador, El Salvador. Correo electrónico: [jose.montoya@mined.gob.sv](mailto:jose.montoya@mined.gob.sv); [jose.montoya2@ues.edu.sv](mailto:jose.montoya2@ues.edu.sv) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8970-8288>

\*\* Salvadoreña. Maestra en Historia por la Universidad Federal de Río Grande del Sur (UFRGS), Porto Alegre, Brasil. Consultora independiente en proyectos educativos. Correo electrónico: [julymont@gmail.com](mailto:julymont@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0667-7592>

de estudio de Estudios Sociales y Cívica desde primer ciclo de educación básica hasta bachillerato. A continuación se desarrolla la importancia de trabajar la conciencia histórica mediante una propuesta teórica que comprende la interrelación de una narrativa, de las dimensiones del pensamiento histórico y el pensamiento crítico, así como de un abordaje metodológico por competencias.

**Palabras claves:** enseñanza; historia; pensamiento histórico; pensamiento crítico; El Salvador; Estudios Sociales; Cívica.

curriculum of Social Studies from the first cycle of basic education up to high school. Secondly, the importance of working on historical awareness is developed through a theoretical proposal that includes the interrelation of a historical narrative, the dimensions of historical thought and critical thinking, as well as a potential methodological link with the approach of competency-based education.

**Keywords:** teaching; history; historical thought; critical thinking; The Savior; Social studies; Civic.

## Introducción

La enseñanza de la historia como campo de investigación incluye una serie de posibilidades que pueden centrarse en el currículo, los libros de texto y las experiencias escolares relacionadas con aspectos específicos del currículo u otras problemáticas de enseñanza y aprendizaje de la historia. El presente artículo se enfoca en el ámbito curricular, tanto para identificar cómo en los actuales programas de Estudios Sociales y Cívica de El Salvador se concibe la enseñanza de la historia, como para proponer una reflexión teórica y metodológica que sirva de insumo para el debate y el ejercicio docente en esta área.

Los actuales programas de Estudios Sociales y Cívica, vigentes desde 2008, evidencian una disposición a la apertura de una diversidad de hitos y actores sociales de la historia de El Salvador que se inició con la reforma educativa de la década de los noventa, en el contexto de la transición hacia la democracia liberal que vivía el país. En ese sentido, como lo ha planteado Jelin (2002), “los deshielos, liberalizaciones y transiciones habilitan una esfera pública y en ella se pueden incorporar narrativas y relatos hasta entonces contenidos o censurados” (p. 42). Así, a partir de aquel contexto, la censura que precedía dio paso a las historias diversas tanto de contenido como de diferentes actores sociales: campesinos, obreros, jornaleros, mujeres, indígenas, movimientos sociales, entre otros.

Sin embargo y a pesar de la apertura, en el siguiente apartado se demuestra cómo, en el currículo nacional, predomina una enseñanza de la historia centrada en la narrativa que conserva formas tradicionales basadas en una sucesión cronológica de acontecimientos. Sobre este punto, se abordará la necesidad de trabajar la enseñanza de la historia para desarrollar la conciencia histórica. Esto implica considerar diferentes dimensiones: la narrativa, es decir, una selección a partir del discurso historiográfico, así como de los problemas presentes; las dimensiones del pensamiento histórico y crítico y un abordaje pedagógico por competencias que posibiliten la interrelación entre contenido y pensamiento como dinámica de aprendizaje.

## **La historia en los programas de Estudios Sociales vigentes en El Salvador**

En los programas de Estudios Sociales de El Salvador que actualmente se encuentran vigentes, se evidencia que el área de historia es uno de los ejes centrales desde el primer ciclo de educación básica hasta educación media.<sup>1</sup> El contenido responde a la competencia de conocimiento de la realidad social e histórica planteada en los actuales programas<sup>2</sup> y se propone un abordaje centrado en los procesos históricos. Sin embargo, al hacer un acercamiento a la organización de contenidos por año, se percibe la imposibilidad de trabajar procesos, debido a la cantidad numerosa de temas propuestos que en el ejercicio docente y escolar se traduce en una interminable cronología de hechos<sup>3</sup>.

La distribución del contenido de historia en el currículo de educación básica y media de El Salvador se podría resumir en la tabla 1. En primer ciclo de educación primaria, la enseñanza de la historia es

- 1 El sistema educativo de El Salvador se estructura en diferentes niveles. La educación básica comprende las edades de 7 a 15 años y se divide en tres ciclos de tres años cada uno: primero, segundo y tercer ciclo. La educación media comprende las edades de 15 a 17 años.
- 2 En los actuales programas, se propone un abordaje por competencias, siendo una de ellas el análisis de la realidad social e histórica. Sin embargo, los programas carecen de la mediación requerida para su concreción.
- 3 Desde 2016, el historiador Carlos Gregorio López señalaba la saturación de contenido en los programas, aspecto que imposibilitaba un abordaje a profundidad. Véase (López Bernal, 2016).

coherente con el modelo de J. Piaget (1978, citado por Díaz, 2016), quien propone el estudio del tiempo histórico, a partir de lo personal, familiar y local en una lógica de tiempo vivido, tiempo percibido y tiempo concebido. En esos primeros años se evidencia un énfasis en las habilidades de conciencia temporal a partir del uso de fuentes históricas diversas y de acuerdo a la edad de los educandos.

### Tabla 1

#### *Distribución temática del área de historia en los programas de Estudios Sociales*

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo	Bachillerato
- Conciencia temporal	- Historia de El Salvador	- Historia de Centroamérica	- Historia política reciente de El Salvador
- Historia personal	- Historia de Centroamérica	- Historia de América	- Historia económica reciente de El Salvador
- Historia local y nacional	- Historia de América	- Historia del mundo	

*Nota:* Elaboración propia con base en los programas de Estudios Sociales y Cívica del Ministerio de Educación (MINED), 2008.

Segundo y tercer ciclo de educación básica concentran una mayor cantidad de temas en una lógica de modelo tradicional que Díaz (2016) identifica como aquel en el cual se exponen secuencias cronológicas y cíclicas que repiten las mismas etapas, los mismos períodos y los mismos hechos (p. 51). Este modelo es evidente en los programas mencionados, donde se repiten los mismos ciclos pero a escalas geográficas diferentes, que se exponen desde el primer ciclo, con lo local, departamental y nacional.<sup>4</sup>

4 Es evidente en los programas que, al intentar presentar una escala nacional y referirse a períodos prehispánicos, de conquista y colonia, se hace desde una visión anacrónica, en la que se hace ver la nación como inmutable y preexistente y no como parte de un proceso de construcción.

El segundo ciclo de educación básica inicia con una escala espacial nacional en cuarto grado. En este año se destacan temas sobre los pueblos prehispánicos y su herencia cultural, descubrimiento, conquista, colonia, federación, economía cafetalera, hechos importantes entre 1841 y 1931 y entre 1932 y 1960; economía de El Salvador en la segunda mitad del siglo XX, Mercado Común Centroamericano; hechos relevantes, personajes y gobiernos entre 1970 y 1992 y acuerdos de paz (MINED, 2008). Quinto grado registra tópicos y cortes temporales similares y en la misma lógica, pero ampliando al espacio centroamericano y, en esa misma lógica, se aborda la historia de América en sexto año. A partir de esta información, conviene preguntarse ¿qué tan significativo podría ser el aprendizaje de la historia para un educando de 11 a 13 años de edad, cuando amplios cortes temporales de la historia se reducen a cronologías de hechos y datos?

Séptimo grado —tercer ciclo— inicia la misma secuencia, con los mismos temas pero a partir de la escala centroamericana. La diferencia con quinto grado se evidencia en que, en lo referente al siglo XIX, en lugar de proponer cronologías de hechos como se hace en quinto, se induce a tratar temas concretos que rescatan una historia desde los grupos subalternos, por ejemplo: condiciones de los trabajadores, obreros, sindicatos, conquistas de mejoras salariales, la situación laboral en el mundo agrario, campesinos e indígenas y universalización de derechos políticos hacia mujeres e indígenas. Otra línea temática la constituyen los regímenes militares en la región, contexto y conflictos armados en Centroamérica y procesos de paz entre 1960 y 1992 y la erradicación del militarismo en Costa Rica (MINED, 2008). A pesar de la apertura temática, que es digna de mencionar, el problema que se evidencia es en relación con la saturación de contenidos.

La historia de América se retoma en octavo grado —tercer ciclo—, en un sentido muy similar a como se propone para sexto en relación con las temáticas: civilizaciones prehispánicas, conquista, colonia, independencia y, a partir de ahí, las cronologías de hechos más relevantes de 1840-1929, 1930-1970 y de 1970 al siglo XXI (MINED, 2008).

Noveno grado se enfoca en la historia del mundo, iniciando con una periodización general; prosigue con la expansión de Europa, la Ilustración, Revolución Francesa, Revolución Industrial, causas y

consecuencias de la Primera Guerra Mundial y de la Segunda Guerra, la “Gran Depresión”, los regímenes autocráticos, surgimiento de la ONU y las nuevas superpotencias, Guerra Fría, confrontaciones mundiales en la década de los noventa e inicios del siglo XXI, artes plásticas, literatura, música y avances científicos en el siglo XX (MINED, 2008).

En educación media (MINED, 2008), la escala espacial se enfoca en El Salvador, pero refiriendo al contexto internacional para su entendimiento. Así, en 10º se estudia la historia política reciente del siglo XX con énfasis en los regímenes militares y la consecuente conflictividad social que culmina con los acuerdos de paz. En 11º se desarrolla la historia económica reciente, desde la conformación de la república cafetalera y siguiendo hitos económicos como el Mercado Común Centroamericano. En ambos años se evidencia la tendencia cronológica que ya se ha mencionado para años anteriores, por ejemplo: “hechos y procesos económicos, políticos y sociales de la última mitad del siglo XX que han contribuido a configurar la actual condición económica del país” (p. 42).

En estrecha relación con el contenido de historia está la mediación para su aprendizaje y para el desarrollo de habilidades. Los mecanismos a partir de los cuales se pretende trabajar esos temas son los indicadores de logro. En los actuales programas no se mencionan los conceptos de conciencia histórica ni pensamiento histórico. Pero con el objetivo de corroborar si a través de los indicadores de logro se desarrollan elementos del pensamiento histórico, se presenta la tabla 2:

En la Tabla 2, se evidencia que los indicadores de logro que coinciden con el pensamiento histórico se centran en la conciencia temporal y en la representación, es decir en formas narrativas. Pero es preciso matizar al respecto. Si bien se observan 56 indicadores de logro relacionados a la conciencia temporal, vale decir que, a excepción de primer ciclo, donde se trabajan habilidades temporales diversas, en los siguientes años la conciencia temporal se reduce a cronologías y líneas de tiempo, descuidando otros elementos como pueden ser simultaneidad, progreso y decadencia.

Sobre el componente de representación, es importante aclarar que en varios indicadores de logro se identifican acciones como explicación causal, caracterización, análisis crítico, explicación, descripción,

**Tabla 2**

*Número de indicadores de logro –IL– que se corresponden con los componentes del pensamiento histórico en cada año de estudio*

Grado	Conciencia temporal	Empatía	Interpretación	Representación	Otros	Total IL	Horas clase
1º.	10	1	2	6	0	19	34
2º.	5	2	5	3		15	44
3º.	2	3	1	1	2	9	20
4º.	7			11	3	21	54
5º.	5		1	11	3	20	46
6º.	5		2	8	2	17	46
7º.	6	2	2	29	1	40	80
8º.	6			14		20	60
9º.	7		3	14		24	44
10º.	1			13	7	21	80
11º.	2			13		15	60
Total	56	8	16	123	18	221	568

*Nota:* Elaboración propia con base en los programas de Estudios Sociales y Cívica de El Salvador, MINED, 2008.

investigación de hechos y elaboración de ensayos e informes. Sin embargo, se observa la carencia en la propuesta de contenidos procedimentales que concreten esos logros. Por ejemplo, ¿qué acciones, pasos o actividades debe realizar el estudiantado para analizar críticamente? ¿Debe comparar puntos de vista, formular preguntas o aplicar técnicas para identificar la postura de un autor? Asimismo, la ausencia de procedimientos debidamente gradados en las áreas de empatía e interpretación –con la excepción de primer ciclo– limita la puesta en práctica de la habilidad de representación histórica, la cual también carece de una adecuada gradualidad en el currículo.

## Una enseñanza de la historia para desarrollar la conciencia histórica

Ante la situación en que se encuentra el área de historia en el currículo, conviene preguntarse ¿para qué enseñar historia? ¿Cómo establecer las conexiones entre la historia y la vida presente y futura de los educandos?

Respecto a esta problemática, Rüsen (1994) ha propuesto el concepto de *conciencia histórica* a partir de la relación entre historiografía y el pasado en el presente. El autor referido propone que la conciencia histórica es el mecanismo por el cual “la subjetividad humana se realiza en la práctica —se crea, por así decirlo—” (p. 4). La conciencia histórica articula, así, el pasado como campo de experiencia; el presente y el razonamiento moral que se realiza teniendo como base la narrativa sobre el pasado; y el futuro como horizonte de expectativa (Rüsen, 1992).

En ese sentido, la conciencia histórica reconoce el peso que el pasado tiene en nuestros imaginarios, permitiendo, como lo plantean Tutiaux-Guillon y Mousseau (2003, citado por Pagès, 2003): “la capacidad de pensar la historia, pensar el presente y el futuro en función de la historia (y recíprocamente) y pensarse en la historia” (p. 15). Entonces, desarrollar la conciencia histórica no debe entenderse como una enseñanza que se cristaliza en el pasado como conocimiento cerrado. Por lo contrario, se trata de una enseñanza en la que preguntar sobre el pasado posibilita la reflexión moral —ya sea para desafiar valores o para reforzarlos— del presente, pero proyectándose hacia el futuro.

Para la sociedad salvadoreña, el desarrollo de la conciencia histórica implica generar un espacio a las jóvenes generaciones, para pensar los problemas actuales y futuros entreverando las tres temporalidades y permitiéndose plantear sus propias interrogantes. En este punto, conviene reconocer un riesgo que conlleva pensar el tiempo histórico en los términos expuestos. Este riesgo consiste en pretender homogeneizar una única concepción de la temporalidad e ignorar concepciones propias de determinados grupos culturales, como pueden ser comunidades indígenas u otros. Al respecto, se debe estar alerta para no imponer a grupos particulares una única temporalidad.



La conciencia histórica, que es subjetiva, tiene su articulación práctica en la cultura histórica. Esta, según Rüssen (1994), es abarcadora y común a la investigación científica y académica, la creación artística, la lucha política por el poder, la educación escolar y extraescolar, el ocio y otros procedimientos de memoria pública. La cultura histórica, a su vez, es donde se pone en práctica la conciencia histórica y sintetiza así a la universidad, el museo, la escuela, la administración y otras instituciones culturales, como conjunto de lugares de la memoria colectiva (p. 2).

Rüssen (1992) se planteó que la forma lingüística dentro de la cual se realiza la conciencia histórica, y que se desarrolla mediante la enseñanza de la historia, se sustenta en la creación de sentido expresada en la narrativa histórica. Esta narrativa se clasifica en cuatro tipos, de cuya esencia deriva la forma de razonamiento moral y la orientación temporal de la vida, así: a) la narrativa tradicional, que tiende a reforzar los valores de antaño, mantiene la unidad y justifica la permanencia hacia futuro; b) una narrativa ejemplarizante, a partir de normas generales, válidas para cualquier tiempo, de modo que dichas reglas guían el presente y el futuro; c) narrativa crítica, mediante la cual se niega una historia tradicional creando una contrahistoria y argumentando los procesos que guían rupturas y cambios y el establecimiento de nuevos acuerdos para el futuro; d) narrativa de tipo genético, basada en la idea de que los tiempos cambian, es decir, la historia es dinámica. Esto implica aceptar las historias pasadas, pero ubicándolas en su propio tiempo e identificando lo que es aplicable a cada momento histórico.

Plá (2017) demuestra que investigaciones realizadas en la Unión europea descubrieron cómo la conciencia histórica se desarrolla parcialmente, pues el sentido narrativo de la escuela es transformado activamente por los estudiantes; además, porque el docente aparece como el poseedor de los conocimientos. De ahí la necesidad de desarrollar marcos cognitivos para el pensamiento histórico, es decir, de trabajar habilidades propias de la disciplina de la Historia. Es así como se puede establecer una relación entre la historiografía y la enseñanza de la historia en dos sentidos:

- a. Como narrativa, expresada en las formas que ha planteado Rüs-sen, y porque las investigaciones historiográficas sustentan el discurso histórico de la escuela.
- b. En relación con el desarrollo del pensamiento histórico. Es decir, de la conciencia temporal, la interpretación, la empatía y la representación. Es importante aclarar que la relación entre historiografía y enseñanza de la historia no es mecánica en el sentido de que la enseñanza asume sin más la producción académica. Por el contrario, la escuela se convierte también en un lugar de enunciación (Plá, 2015).

### **Trabajar el pensamiento histórico para desarrollar la conciencia histórica**

El pensamiento histórico constituye el otro pilar, junto a la narrativa, para desarrollar la conciencia histórica. Este se vincula directamente con la formación democrática de la ciudadanía. Para ello, es preciso dejar atrás la enseñanza tradicional en la que se asumía que el estudiante era consumidor de una narrativa cronológica que debía asimilar como discurso histórico ya cerrado, finalizado. En ese sentido, la enseñanza de la historia, en su forma tradicional, justificaba el régimen político existente (Agüera Pedrosa, 2014). Por el contrario, desarrollar el pensamiento histórico implica potenciar una serie de herramientas cognitivas que, en relación con las otras ciencias sociales contribuyen a educar para una ciudadanía crítica y democrática.

El pensamiento histórico contribuye a la formación ciudadana en tanto que la imaginación histórica, la empatía, el conocimiento de otras culturas pasadas pueden conducir a cuestionar valores establecidos o, en contraste, pueden reforzar otros valores; por ejemplo, en el ámbito democrático y el respeto por la diversidad.

En relación con el pensamiento crítico, es importante mencionar el trabajo con fuentes primarias y secundarias, que conlleva a un proceso de análisis crítico; al aprender a preguntar y responder; a realizar comparaciones de perspectivas diferentes sobre el pasado y el posicionamiento consciente del estudiante. Asimismo, la conciencia y actitud

crítica respecto a los usos y disputas del pasado, por parte de líderes políticos, religiosos, u otros, en el espacio público. Para Santisteban (2010), “la enseñanza de la historia forma el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación” (p. 35).

Diversos autores han teorizado sobre el desarrollo del pensamiento histórico. Un estado de la cuestión lo proporciona Soria (2014). En términos generales, la autora reúne, a partir de las diversas propuestas, los factores que se han planteado como componentes fundamentales del pensamiento histórico, entre los que se pueden mencionar los siguientes: la construcción de sentido; el desarrollo de habilidades cognitivas para problematizar las fuentes y los relatos históricos identificando cuáles son confiables; la conciencia temporal; la empatía como forma de imaginación histórica; la representación de la historia, especialmente en un ámbito narrativo. Todos estos elementos no representan pasos o situaciones aisladas, sino que se relacionan entre sí.

Santisteban *et al.* (2010) proponen un modelo que reúne los elementos mencionados como parte del pensamiento histórico: a) conciencia temporal histórica, que incluye categorías de ubicación espacial, cambio continuidad, progreso y decadencia y temporalidad humana; b) empatía histórica que conlleva a la imaginación histórica, la contextualización y al pensamiento crítico creativo, el juicio moral y el relativismo; c) representación de la historia, siendo la narrativa la forma más utilizada, las explicaciones causales y la construcción de la historia; y d) la interpretación histórica, en esta última se incluye la lectura y tratamiento de las fuentes históricas, contraste y confrontación de textos históricos y el conocimiento del proceso del trabajo de la ciencia histórica.

## **El pensamiento histórico como base de un enfoque de habilidades y competencias para la enseñanza de la historia**

Pensar la enseñanza de la historia bajo un enfoque de habilidades y competencias altera fundamentalmente la forma en que debemos concebir nuestra pedagogía dentro y fuera del aula. Esta alteración se siente con mayor fuerza en la dimensión programática del currículo de historia en Estudios Sociales y sus efectos repercuten a lo largo de la

implementación metodológica desde el programa hasta los libros de texto, pasando por la necesidad de integrar una plataforma multimodal<sup>5</sup> que amplíe las oportunidades de enseñanza así como reduzca las brechas de acceso.<sup>6</sup>

Cuando se emprende la tarea de repensar la formación desde las competencias, un primer paso es definir conceptualmente cuáles son las dimensiones que abarca una competencia. Según Cepeda (2013), las competencias son entendidas como la integración de tres tipos de saberes: el conceptual que es el saber, el metodológico que es el saber hacer, y el humano que es el ser; mientras que para Zambrano (2006) los tres tipos de saberes son el disciplinar, el pedagógico y el académico. Otros autores lo consideran como la capacidad que tiene el ser humano en el saber qué, saber cómo y saber ser persona para resolver de manera eficaz y eficiente las situaciones de la vida (Martínez, V. *et al.*, 2018).

Estas definiciones son de interés cuando nos enfrentamos al proceso de diseño e implementación de un enfoque por competencias, particularmente en la enseñanza de la historia. Para efectos de procedimiento usaremos la triple dimensión de la competencia (Tobón, 2005). En un sentido general, esta fundamentación nos permite entrar de forma ordenada a la común comprensión de la jerga de competencias en los círculos académicos y comunidades educativas; pero más importante aún, de forma específica, esta trilogía de saberes —conocimiento, procedimiento y desenvolvimiento— en un área determinada permite articular adecuadamente la estrategia de enseñanza de forma transversal.

A fin de comenzar a darle una dimensión práctica a la propuesta, consideremos para el caso la dimensión conceptual de los saberes en la unidad de historia. En primer lugar, se podría comenzar reflexionando cuando hablamos de historia y el “saber conocer” en la historia: ¿a qué nos estamos refiriendo concretamente? Ya en este paso nos encontramos con

5 Con “multimodal” nos referimos en este caso a una plataforma que involucra diversos medios y mecanismos educativos, tanto en el ámbito de libros de texto y guías metodológicas como en clases presenciales y semi-presenciales o virtuales; en el caso de la continuidad educativa a distancia, se refiere a medios tecnológicos como aulas virtuales, repositorio en la nube, etc. Para el caso de El Salvador, la estrategia en continuidad educativa (2020-2021) implicó la integración de diversos medios de enseñanza a distancia (teleclases, radioclases, clases virtuales, etc.) con los medios y mecanismos tradicionales en la educación.

6 Esta realidad se vio con mayor fuerza en el contexto de la pandemia de COVID-19.

el primer tropiezo, y quizá el más importante de todos: no se comprende lo mismo cuando hablamos de la dimensión conceptual de la historia.

Primero, aclaremos que hay que discernir entre la dimensión conceptual de la historia y la dimensión conceptual de la enseñanza de la historia. Sin lugar a dudas, el “saber conocer” de la historia, como disciplina de las ciencias sociales, abarca elementos mucho más complejos y específicos que los que debería abarcar en lo referido a su enseñanza; y si nos referimos a su enseñanza debemos discernir entre su enseñanza como especialización a nivel superior y su enseñanza como campo general en la educación preuniversitaria. Esto está profundamente relacionado con un segundo elemento: no comprendemos lo mismo cuando hablamos del conocimiento necesario, o bien del “saber” de la historia, ya que esto depende de nuestra perspectiva particular de lo que debemos aprender sobre los conocimientos de la historia y la dimensión procedimental de la historia como disciplina.

Merece la pena detenerse sobre esta cuestión ya que va directo al corazón del asunto en términos de revisar el enfoque de enseñanza del conocimiento de la historia en las aulas —funcionalista, conductista, constructivista, complejo, etc.— y las perspectivas que orientan a los profesores de parte de las autoridades de educación. En este caso particular, el reto de la reforma curricular es la puesta en práctica, evaluación y mejora continua del enfoque por competencias —constructivista-complejo—. Este cambio en la forma de concebir el currículo conlleva un cambio en la forma que se comprende el conocimiento a enseñar de la historia.

Cuando hablamos del “saber conocer” de la enseñanza de la historia en el aula, ¿a qué nos estamos refiriendo? ¿Qué “saber” es crucial para el “conocimiento” de la historia? ¿Son los datos, los hechos, los procesos históricos, los personajes históricos, las metodologías, o acaso será el vocabulario que usan los historiadores? La respuesta a estas preguntas radica, obviamente, en un punto intermedio de todos los puntos referidos; sin embargo, la cuestión es: ¿en qué medida? ¿Dónde está el equilibrio entre contenido y destreza, sin desnaturalizar la educación preuniversitaria? Todos estos elementos son un pilar del currículo, pero constituyen conceptos sustanciales de la historia.

Es en este punto que debemos introducir una nueva perspectiva sobre la forma en que se aprende el conocimiento, que nos permita

integrar habilidad y contenido, lo factual y lo procedimental, en una categoría organizativa que nos refiera al conocimiento “disciplinar” de la historia, lo que podríamos considerar un conocimiento “de segundo orden”, o bien, un metaconcepto (Lee, 2005). Esta perspectiva del conocimiento nos permite concebir un “saber conocer” que existe tras toda una amalgama de teorías, fechas, personajes, acontecimientos, procesos, datos, etc., que constituyen el contenido y sustancia de la historia. Esto permitiría hablar de los distintos tipos de pensamiento: del “pensamiento histórico” (Santisteban *et al.*, 2010) o del “pensamiento geográfico” (Taylor, 2008), etc. Esta profundización en términos del “saber” de la historia, de lo que podríamos llamar “conceptos del pensamiento” (Seixas, 2004) nos ubica en los procedimientos requeridos para desarrollar en el estudiante algunos tipos de habilidades y destrezas que nos permiten estimular otros tipos de habilidades más vinculadas con las competencias ciudadanas: por ejemplo, pensamiento crítico, habilidades socioemocionales o el desarrollo de una ciudadanía activa.

El saber de la historia corresponde a las dimensiones del “conocer” del pensamiento relativo a la reflexión histórica, es decir, los conceptos del pensamiento histórico. Diversos autores (Cooper, 2015; Pluckrose, 1996; Santisteban *et al.*, 2010) coinciden en la necesidad de articular modelos cognitivos de la enseñanza y el aprendizaje que tomen en cuenta cómo los estudiantes piensan y aprenden, los contextos particulares en los que realizan dicha praxis y los retos metodológicos y conceptuales a los que se enfrentan los docentes. En este sentido, una forma integral de comprender las dimensiones conceptuales del pensamiento histórico debería incluir los siguientes componentes: a) conciencia histórico-temporal; b) representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica; c) empatía histórica y las competencias para contextualizar; d) interpretación de la historia a partir de las fuentes (Santisteban *et al.*, 2010). A esta propuesta podríamos incluirle algunos elementos tales como el uso y práctica de un vocabulario especializado o el reconocimiento del tiempo como un concepto cultural que debe considerar similitudes, diferencias y desigualdades (Cooper, 2015).

## **El pensamiento crítico como eje curricular en la enseñanza de la historia**

Para Paul y Elder (2005), la participación significativa en una sociedad democrática presupone la capacidad de articular un discurso razonado, sustentado sobre estándares intelectuales y la puesta en práctica de habilidades de reflexión y análisis sobre la realidad social y desde un compromiso humanista y cívico. De este modo, nos acercamos a una definición concreta de lo que entenderemos por “pensamiento crítico”. Ennis (2005) define la forma de pensar críticamente como un proceso reflexivo y razonado cuyo objetivo principal es tomar decisiones sensatas sobre qué creer o qué hacer. Lipman (2003) propone que el pensamiento crítico es una forma de pensamiento serio basado en criterios que facilitan el juicio, la toma de decisiones y la autoevaluación.

A diferencia del enfoque “socioformativo”, donde la acción consciente se evalúa críticamente solo una vez, esta ha ocurrido y se ha razonado en función del marco de valores individuales y el imaginario social (García Fraile et al., 2014). El marco del pensamiento crítico se traduce en aspectos cognitivos que establecen en la formación criterios de una acción razonada en el individuo antes de que dicha acción se lleve a cabo. Estos criterios o estándares cognitivos deben ser alcanzados a través del logro de aprendizajes deliberados, es decir, mediante la formación y la praxis educativa. Esta idea es importante debido a que el pensamiento crítico —entendido como este marco de juicio y análisis— presupone la existencia de otras habilidades como: la lectura efectiva, escuchar efectivamente o escribir efectivamente (Paul & Elder, 2005)

En términos generales, el pensamiento crítico es un marco cognitivo que comprende:

- Habilidades cognitivas como interpretar, aumentar, inferir, analizar, evaluar, hacer propuestas, crear y tomar decisiones de acuerdo con el contexto; buscar información relevante y confiable; ser adaptable y flexible ante los cambios.
- Valores como la prudencia, la humildad, la integridad intelectual y la empatía.

La identificación de estas habilidades y valores indica la posible orientación programática de un currículo inclusivo, tolerante con las diferencias y sensibilizado a las desigualdades.

En términos específicos, el pensamiento crítico es un amplio abanico de posibilidades en términos del diseño de una propuesta curricular sobre la base de competencias y habilidades. Sin embargo, siguiendo la propuesta de Paul y Elder (2005), es importante observar los espacios de formación, los niveles, los contenidos y las dinámicas. En este sentido, si bien se puede crear un sistema taxonómico de competencias que busque los niveles más complejos y altos, es necesario articular ese propósito con rúbricas particulares que refuercen habilidades cognitivas menos complejas pero necesarias en términos de su efectividad, esto es, las habilidades esenciales del estudio: leer, escribir, escuchar y hablar efectivamente (Anderson, 2001).

La idea central es crear un mecanismo de mediación intelectual entre el conocimiento y el estudiantado, que si bien se extiende más allá de la acción en las aulas y los contenidos académicos, dicha mediación comienza en el aula y en los contenidos. El asunto es, justamente, cómo articular contenido con pensamiento. Como lo plantean Paul y Elder (2005) el pensamiento crítico es el “cómo” para obtener todo el “qué” educativo. El contenido es el sustrato del conocimiento, pero en su forma de información no es más que un conjunto de elementos codificados que expresan un determinado mensaje o marco de referencia. Para poder convertirse en conocimiento, debe pasar por el pensamiento, analizado, sintetizado, organizado y transformado; además, debe superar los filtros de evaluación al ser aceptado o rechazado. Es por ello que enseñar un contenido de manera independiente del pensamiento es asegurar que los estudiantes nunca aprenderán a pensar hacia el interior de la disciplina.

Para ilustrar esta sección tomemos como ejemplo, por motivos que desarrollaremos posteriormente, la indagación —componente integrador de la interpretación, la conciencia temporal y la identificación histórica— como una de las formas esenciales del pensamiento crítico. La indagación nos brinda una dimensión particular del pensamiento crítico en la medida que pensamos para dar solución a preguntas que constituyen el centro de nuestro mundo intelectual. Todos pensamos, y



al pensar indagamos formas de solucionar problemas o preguntas; sin embargo, la forma en que indagamos y las soluciones a las que llegamos constituyen el alcance de nuestra criticidad de juicio.

Por lo anterior, resulta importante cuestionarnos como docentes y estudiantes, ¿cómo iniciamos una indagación? ¿Tenemos dominio del contenido que nos orienta en nuestra investigación —leemos efectivamente, escuchamos, observamos—? ¿Cómo procedemos para realizar una pregunta de investigación? ¿Cuál es nuestra actitud al preguntar —egocéntrico, sociocéntrico, humilde—? ¿Cómo procedemos en la investigación? ¿Existe un método o una técnica? ¿Qué criterios hemos desarrollado para evaluar los resultados de nuestra investigación, y cómo lidiamos con potenciales consecuencias o implicaciones de la misma?

Cada parte de este proceso de indagación se enlaza con otros momentos y actividades de formación y práctica de competencias específicas. Para el caso, el inicio de una indagación parte de saber realizar preguntas apropiadas y relevantes. Este asunto no es menor; de hecho, se encuentra en el corazón del pensamiento crítico, la reflexión de los procesos de enseñanza-aprendizaje —metacognición— y la resolución de problemas. Para ello, argumenta López (2012), es necesario conocer los elementos requeridos para realizar buenas preguntas, y reconocer los diferentes tipos de preguntas que se pueden elaborar. Por otra parte se encuentra el tema de los contenidos, las preguntas hechas por otros autores, y su vinculación con la experiencia del pensamiento crítico. Esta formación no se encuentra aislada de la formulación de preguntas; como lo explican Paul y Elder, para aprender el contenido los estudiantes deben aprender a hacer preguntas que desarrollen la disciplina, que les ayuden a dominarla, que les ayuden a ver las complejidades en esta, que la unifiquen.

El contenido académico finalmente es un sistema de ideas que articulan la respuesta consistente a una serie de preguntas realizadas por expertos en las disciplinas. Aprender ese conocimiento implica preguntarse acerca de los nexos internos de estos sistemas de ideas, de aprender a realizar esas preguntas y proceder en forma lógica en el aprendizaje de dicho contenido, esto es, aplicando las habilidades de lectura efectiva, de interpretación y discusión sobre lo que leemos. Un currículo que comience a formar este pensamiento crítico debe necesariamente

considerar estos temas a la hora de incluir actividades de seguimiento al desempeño de los estudiantes. Es decir, no basta con perfilar una “indagación” al final del proceso de formación, sino más bien se deben plantear los elementos de ejercicio intelectual que le permitirían a un estudiante encaminar su investigación de forma crítica y autónoma. Estos elementos parten, por ejemplo, de enfatizar destrezas de estudio de lectura y comprensión a la hora de introducir contenidos académicos que sostengan el marco de referencia de una disciplina, pero no como un objetivo orientado a la retención de conceptos o datos, sino como una ruta de apropiación de la lógica de la disciplina.

Cada área de estudio contiene conceptos fundamentales que definen el núcleo de la disciplina, y para comenzar a apropiarlo es necesario reconstruir conceptualmente las grandes ideas de la misma. Es decir, si la intención es que el estudiante reconstruya un concepto, entonces es necesario enfatizar un árbol de competencias que beneficie verbos como “interpretar”, “explicar”, “discutir”, “ilustrar”, “aplicar —dramatizar—”. El entendimiento se debe probar en términos de que el estudiante genere sus propias interpretaciones, que pueda reconstruir en su mente aquello que ha sido analizado. Luego, será necesario que este proceso de interpretación avance hacia una expresión aplicada del conocimiento.

Este proceso a su vez, como ya se ha mencionado anteriormente, presupone el proceder efectivo de las habilidades de estudio: lectura, conversación, escritura, escucha. Por ejemplo, cuando se plantea la lectura de un texto o artículo, se perfila el ejercicio de una capacidad de interpretación y reflexión por parte del estudiante; esto conduce a la apropiación de un concepto o teoría. El profesor debería orientar este proceso al tener claro el horizonte o propósito del ejercicio y el dominio del contenido, pero también debe articular el escenario de discusión que parte de preguntas o provocaciones que interesen al estudiante a salir de su espacio de seguridad. El estudiante podrá salir de su centro de conocimiento en la medida que tenga las herramientas y la confianza de que sus ideas o aportes serán relevantes y tomados en cuenta; el profesor debería dar lugar a este proceso en segundo plano: el protagonista es el estudiante. Esto presenta una complejidad adicional en el diseño de una actividad de formación, ya que no es suficiente con preparar un propósito de estudio, tema o contenido; es necesario

dar paso a momentos de catarsis por parte de los estudiantes, de retroalimentación y evaluación de las actitudes y manejo de las competencias. El dominio del contenido en términos memorísticos pasa a un segundo plano; lo importante es qué hacen con ese contenido y cómo resuelven los retos que ha propuesto el docente.

Las herramientas de estudio y los espacios de trabajo –laboratorios– se vuelven, por lo tanto, la caja de herramientas principal del estudiante y deben estar en el centro de su formación, particularmente si hablamos de la historia como disciplina. Si revisamos, por ejemplo, el asunto de la lectura, se trata de la habilidad que media el masivo influxo de información al que se encuentra expuesto el estudiante, y depende de su carácter cómo esta información es procesada por el pensamiento, y si aporta, o no, en la formación de un pensamiento crítico. Para el caso, una actividad de lectura en el aula debería tomar en cuenta los parámetros o estándares de una lectura crítica. Al respecto, Paul y Elder (2005) plantean que:

Si aprendes a leer sin entender lo que una buena lectura implica, aprendes a leer mal; es esto por lo que la lectura es una actividad fundamentalmente pasiva para varios estudiantes. Es como si su teoría de leer fuese algo como esto: “Permites que tus ojos se muevan de izquierda a derecha, recorriendo una línea a la vez, hasta que, de alguna manera y de un modo inexplicable, el significado automáticamente y sin esfuerzo “sucede” en la mente (p. 9).

Paul y Elder proponen estándares de diseño de actividades de lectura, desde la lectura de una oración o un párrafo hasta un texto académico o libro. El estudio es una acción de trabajo intelectual que consiste en extraer e internalizar cuidadosamente los significados importantes implícitos en un texto. El problema de no seguir un plan articulado desde las bases fundacionales de las habilidades básicas de estudio es querer construir un pensamiento crítico por osmosis o por repetición. No importa cuántas lecturas o discusiones se pretendan en el aula, sin un diseño progresivo de entrenamiento no se logrará superar lo curricular como una carrera de obstáculos y no como la construcción de habilidades para la vida.

Para el caso, siguiendo a estos autores, si se pretende un objetivo de aprendizaje en el que el estudiante desarrolle una lectura crítica de un texto, se debe considerar: ¿puede el estudiante resumir el significado de este texto con sus propias palabras? ¿Puede dar ejemplos de su propia experiencia acerca de lo que el texto está diciendo? ¿Puede generar metáforas y diagramas para ilustrar lo que el texto está diciendo? ¿Qué queda claro y qué necesita aclarar? ¿Puedo conectar las ideas centrales en este texto con otras ideas que entiendo? Por otro lado, ¿qué metodología de lectura se sigue? ¿Hay un plan o estrategia en la lectura? Por ejemplo, cuando se propone la lectura de un párrafo, ¿hay un entrenamiento en mente de orientar a los estudiantes a identificar las oraciones claves? Hacerlo significa encontrar las oraciones que son la fuerza vital dentro de un párrafo, el sentido y lógica interior; al encontrar estas claves de la lectura podemos descifrar un texto y analizarlo con efectividad y certidumbre. No proceder con un método adecuado puede llevar al estudiante a proceder de forma ineficiente o tener resultados ineficaces; en el peor de los casos, frustrarlo en el reto por no estar preparado para enfrentarlo y desistir en la misión.

### **Reflexiones finales: La enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica y un enfoque por competencias**

Por lo planteado anteriormente, fomentar un pensamiento crítico en la enseñanza de la historia no es propiamente inculcar una narrativa “crítica” o una “historia social” en el aula. Estos elementos son importantes; sin embargo, la naturaleza de lo crítico en el aprendizaje resulta de la conjugación de las habilidades y destrezas propias del pensamiento histórico en el marco de una métrica de estándares intelectuales propios del pensamiento crítico. Construir un “pensamiento crítico” implica, pues, comprender su ámbito de aplicación como un estándar intelectual y una rigurosidad con la que un estudiante se enfrenta a un pensamiento particular.

La integración final de un currículo basado en el aprendizaje por competencias depende de la idea de que la acción razonada es consecuencia de un pensamiento entrenado, pero este puede ser comprendido en general a la cognición o en específico a la disciplina. En el caso de la

historia, su ámbito queda demarcado a los conceptos de segundo orden que marcan una metacognición con especificidades propias de la labor del historiador. Enseñar y comprender la historia fuera de las llamadas “narrativas estériles” implica detonar en el estudiante y el docente la capacidad de trabajar en los términos de la historia: aunando los conceptos sustanciales a la vez que se conjugan los procedimentales.

Las habilidades y destrezas resultantes de este proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentran contenidas en la dimensión disciplinar, pero su calidad responderá a las métricas propias de la criticidad con la que se oriente dicho proceso. El pensamiento histórico constituye la materia de trabajo sobre la cual se miden y se integran los parámetros del pensamiento crítico. La gradualidad de este proceso depende también de los grados de madurez cognitiva; sin embargo, la enseñanza de la historia, propuesta en el currículo, debería llevar un proceso mediante el cual el profesor “empodere” al estudiante en la medida que lo hace protagonista de la indagación, de la interpretación, de la consciencia y la representación histórica.

El empoderamiento mediante la adquisición de habilidades y destrezas en el estudio de la historia es la base fundamental de una formación ciudadana real; pretender lo contrario es repetir un adoctrinamiento cívico propio de las grandes narrativas nacionales en la historia. Este proceso se logra mediante la apropiación de habilidades, pero también mediante la seguridad que otorgan el orden y la calidad del pensamiento histórico. De ello se desprende que la interpretación, la identificación y la consciencia histórica marcan espacios vitales de entrenamiento cognitivo, a fin de aflorar en los años finales de la formación del estudiante una verdadera representación histórica que le permita comprender su pasado, identificarse con su presente y proyectarse hacia el futuro.

Para pensar la enseñanza de la historia en El Salvador, se debería hacer explícito en el currículo todo lo antes mencionado. En relación con cómo desarrollar la conciencia histórica, es importante establecer una selección temática que responda a problemas del presente, así como a una narrativa en la que se incorporen diferentes interpretaciones, que den voz, dentro de los grandes procesos, a grupos subalternos reivindicados desde la nueva historia. Para poder mediar la enseñanza es preciso una reducción de los temas que se encuentran en los programas actuales.

Como se ha mencionado, el aprendizaje será posible en la medida en que se entrenen, de forma gradual, las habilidades propias del pensamiento histórico y crítico. Esto implica definir para cada grado las estrategias y habilidades a desarrollar en relación con la conciencia temporal, la interpretación, la empatía y la representación.

Finalmente, trabajar el pensamiento histórico nos obliga a replantear la formación inicial docente o el desarrollo de módulos de formación con docentes que ya trabajan en esta área. Asimismo, se plantea el reto de implementar una línea de investigación en relación a la enseñanza de la historia en el aula, que sirva de soporte para transformar y mejorar la enseñanza de la historia.

## Bibliografía

- Anderson, L. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Addison Wesley Longman.
- Agüera, S. (2014). *El pensamiento histórico: Problemas, competencias y modelos de aprendizaje* [Tesis de maestría]. Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Universidad de Almería. España. <http://hdl.handle.net/10835/2809>
- Cepeda, J. (2013). *Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias* (1.ª ed.). Editorial digital UNID.
- Cooper, H. (2015). How can we plan for progression in primary school history? *Revista de Estudios Sociales* (52), 16-31. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.02>
- Díaz, M. (2016). El aprendizaje del tiempo y su enseñanza en la educación primaria. *Revista pedagógica*, (29), 43-68. h
- Ennis, R. H. (2005). Pensamiento crítico: Un punto de vista racional. *Revista de psicología y educación*, 1(1), 47-64. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/5.pdf>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. En I. a. Donovan, *How students learn. History, Mathematics and Science in the Classroom*. The National Academies Press/National Research Council.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, (22), 41-60. [https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3\\_22\\_2012.pdf](https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf)

- López, C. (2016). La enseñanza de la historia: Retos y desafíos actuales. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, (7), 27-32. <https://doi.org/10.5377/rhcs.v0i7.7926>
- Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios pedagógicos*, 38(1), 367-380. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100022>
- Martínez, V., Muñoz, Y. & Castillo, I. (2018). Tipos de saberes en la enseñanza por competencias. *Ingenio y conciencia. Boletín científico de la Escuela Superior, Ciudad Sahagún*, 5(9). <https://doi.org/10.29057/ess.v5i9.2912>
- Ministerio de Educación de El Salvador (2008). Programa de Estudio, cuarto grado. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación de El Salvador (2008). Programa de Estudios Sociales y Cívica, tercer ciclo. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Educación de El Salvador (2008). Programas de Estudios Sociales y Cívica, educación media. San Salvador: MINED.
- Pagès, J. (octubre de 2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (1), 11-42. <http://estudiantes.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/hs/aephpspt06pdf02.pdf>
- Paul & Elder. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados. Con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. <http://www.eduteka.org/articulos/EstandaresPensamientoCritico>
- Plá, S. (2015). Diferentes tiempos, diferentes historias. Pensar los tiempos históricos en el bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, (20), 25-44. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i20.1286>
- Plá, S. (2017). Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la historia [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2234.pdf>
- Pluckrose, H. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Ediciones Morata.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*, (7), 27-36.
- Rüsen, J. (1994). ¿Qué es la cultura histórica?: *Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia* (traducción de Sánchez, F. y Schumacher, I.) En: Füssmann, K., Grütter, H.T. y Rüsen, J. (eds.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute* (pp. 3-26). Böhlau verlag köln weimar wien <https://>

[docplayer.es/34859614-Jorn-rusen-que-es-la-cultura-historica-reflexiones-sobre-una-nueva-manera-de-abordar-la-historia-1.html](http://docplayer.es/34859614-Jorn-rusen-que-es-la-cultura-historica-reflexiones-sobre-una-nueva-manera-de-abordar-la-historia-1.html)

- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias del pensamiento histórico. *Clío y Asociados*, (14), 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, M., Rivero, M. y Dominguez, P. (Coords.), *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (115-128). [https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/\\_ebook.pdf](https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/_ebook.pdf)
- Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En: Siars, A. & Wright, I. (eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (109-117). Pacific Educational Press.
- Soria, G. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: Estudio de caso a partir de narraciones históricas* [Tesis doctoral]. Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/285095/gmsl1de1.pdf>
- Tobón, S. (2005). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Ecoe Ediciones.
- Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: Una relación compleja. *Revista venezolana de educación*, 10(33), 225-232. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11767>