

EDUCACIÓN

Educación

ISSN: 1019-9403

revista.educacion@pucp.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

Valle Taiman, Augusta

El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares
para tercero y cuarto de secundaria

Educación, vol. 20, núm. 38, 2011, pp. 81-106

Pontificia Universidad Católica del Perú

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=717876777005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria

AUGUSTA VALLE TAIMAN

RESUMEN

Actualmente, observamos que los textos escolares del área de Historia incluyen, además de los contenidos, fuentes escritas primarias y secundarias. Esta investigación analiza las actividades con las fuentes presentadas por los textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. El objetivo es evaluar en qué medida las actividades propuestas con las fuentes escritas fomentan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

El pensamiento crítico se ejercita cuando las fuentes se usan para contrastar diversas visiones sobre un mismo tema y la información se emplea para construir una respuesta propia ante un problema histórico. Este nivel de complejidad no se alcanza en la mayoría de las actividades, puesto que las fuentes tienden a usarse como complemento de la información.

Palabras clave: fuentes, pensamiento crítico, textos escolares.

The use of written sources for teaching History. Analysis of textbooks for the third and fourth years of high school

ABSTRACT

Currently, in addition to the usual contents, history textbooks now cite primary and secondary sources with suggested activities. This research analyzes these proposed activities in history textbooks for third- and fourth-year students. The objective is to evaluate the degree to which the activities proposed in the sources promote the development of critical thought in students.

Students exercise critical thought when they engage in the activities suggested in the sources cited to compare different versions of the same historical events and then process this new information to develop their own response to a historical problem. This level of complexity is not achieved in most of the suggested activities given that sources tend to serve only to supplement information.

Keywords: sources, critical thought, school text.

La Historia en la escuela debería tener un papel fundamental en el desarrollo de la capacidad crítica de los futuros ciudadanos. Sin embargo, las investigaciones muestran que los estudiantes no perciben su carácter analítico y reflexivo; por el contrario, la asocian con fechas, personajes y hechos para memorizar (Danzer, 1971; Trepát, 1996; Hernández, 2002; Savich, 2008). Si bien los datos son un material indispensable en el estudio histórico, no son el fin sino un material para ser analizado. Según Wesley: «La Historia vestida con este atuendo es de lo más desagradable, y [...] agobiante» (1961: 338). Se trata de una enseñanza pasiva, memorística y limitada a repetir lo que el maestro dice, que no estimula el pensamiento crítico en el alumnado.

Para cambiar esta situación, diversos estudiosos coinciden en que la enseñanza de la Historia debería apoyarse en las características propias del conocimiento histórico; por lo tanto, en el proceso mismo de la investigación histórica que se da a través del aprendizaje del conocimiento procedimental (Sánchez Prieto, 1995; Wesley, 1961; Krug, 1970; Danzer, 1971; Green, 1991; vanSledright y Kelly, 1998; Trepát, 2000; Hernández, 2002; Shanahan, 2003; Podany, 2005; Prats, 2007).

Los textos escolares pueden contribuir a romper con el carácter exclusivamente memorístico de la Historia cuando presentan una diversidad de fuentes y promueven actividades que permitan ingresar en la naturaleza misma del conocimiento histórico.

Esta es una investigación exploratoria a partir del análisis de textos escolares para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se trabaja con los textos para tercero y cuarto de la serie *Innova* de la editorial Santillana (en adelante *Editorial A*) y de la serie *Escenarios* de la editorial Norma (en adelante *Editorial B*)¹. El objetivo es analizar en qué medida las actividades propuestas con las fuentes escritas presentadas aproximan a los estudiantes a una metodología de análisis histórico a partir de procedimientos con fuentes que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico.

La investigación se ha organizado en tres partes: primero el marco teórico, luego la metodología y, finalmente, se presentan y analizan los resultados recopilados a partir de un minucioso trabajo con los textos escolares.

¹ En adelante: Editorial A3 se refiere a *Innova* 3; Editorial A4, a *Innova* 4; Editorial B3, a *Escenarios* 3, y Editorial B4, a *Escenarios* 4.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. El uso de fuentes y la didáctica

La importancia del pensamiento crítico es reconocida en todas las propuestas educativas actuales (King y Kitchener, 1994: 1; Facione, 2007: 19). En el caso peruano, el pensamiento crítico es definido por el Ministerio de Educación del Perú (Minedu) como: «El proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, de manera activa y hábil, como una guía hacia la creencia y la acción» (Minedu, 2006: 7). Todas estas habilidades se pueden desarrollar gracias a la Historia, pero para hacerlo se requiere abandonar la Historia prefabricada lista para repetir.

Un pensador crítico debería aproximarse a la Historia analizando la evidencia y proponiendo soluciones propias; no se limitaría a buscar respuestas correctas en el profesor o en el libro de texto (King y Kitchener, 1994: 9). Construiría su propio conocimiento, y para hacerlo, requeriría aproximarse a la propia metodología de la Historia.

Desde la didáctica, se diferencia el conocimiento declarativo del procedimental: el primero implica que el alumno es capaz de definir, narrar o explicar; en cambio el procedimental supone poner en práctica ciertas habilidades: se trata de «saber hacer». Estos procedimientos derivan del método de la disciplina a enseñar, lo que parece claro en las ciencias experimentales, pero ¿se puede «saber hacer» en Historia?

En ella, el «saber hacer» proviene del método de trabajo del historiador. En estas fuentes son la materia prima; por eso, saber usarlas se considera uno de los procedimientos fundamentales que se debería ejercitar (Hernández, 2002; Pagès, 2000; Trepát, 2000; Pratts y Santacana, 1998). Trepát lo plantea como: «Identificación, uso y proceso de fuentes históricas primarias y secundarias a fin de obtener información relevante de naturaleza histórica» (Trepát, 2000: 146).

Entonces, la planificación de un currículo en Historia debería incluir dos ejes: uno declarativo, y otro procedimental. Los procedimientos se presentarían como diversas acciones concretas que se organizan según niveles de logro. Estas acciones deben repetirse varias veces para ser aprendidas y poder ser reproducidas en otras situaciones (Trepát, 1996: 34). La organización de un eje procedimental debería reflejarse tanto en el diseño de clases como en la coherencia pedagógica de los textos escolares.

El nivel de logro más alto se da cuando el estudiante plantea, a partir del material de las fuentes, una respuesta argumentada frente a un problema histórico. El uso de estas implica ciertos pasos previos, como su análisis, evaluación y contraste. Así se aprende a pensar históricamente y se desarrolla el pensamiento crítico (Prats 2007: 23; Wesley, 1961: 332).

Wesley considera que el trabajo con fuentes es indispensable para «enseñar a pensar» (1961: 332). Esto no se logra con extraer información, sino que se requieren varias fuentes que presenten perspectivas disímiles sobre un tema. Entonces, los alumnos pueden cruzar la información e identificar las coincidencias y discrepancias, para luego evaluar cuán razonables, complementarios u opuestos son los argumentos (Krug, 1970; Green, 1991; Shanahan, 2003; Podany, 2005; Savich, 2008).

Si descomponemos este procedimiento en partes y las jerarquizamos según su nivel de complejidad, proponemos organizar las actividades en cuatro niveles.

En un primer nivel se halla la *clasificación de las fuentes*. Consiste en aprender a diferenciar el tipo de fuente según las distintas categorizaciones. Según el *momento de producción*, se distingue entre primarias y secundarias. Aquellas que datan de la época en la que ocurrieron los acontecimientos son las primarias; mientras que las secundarias corresponden a las investigaciones posteriores de los historiadores (Cardoso y Pérez Brignolli, 1977). Según su *naturaleza material*, se dividen en escritas y no escritas. Al primer grupo pertenece todo aquello que nos transmite información a través de la palabra escrita. El segundo grupo es bastante amplio, por lo mismo ha sido sujeto a subdivisiones: gráficas, materiales, audiovisuales, monumentales y orales (Prats y Santacana, 1998).

El segundo nivel corresponde al *análisis de la fuente*, lo que implica reconocer al autor, ubicarlo en su contexto histórico y comprender la información y el mensaje que transmite.

El tercer nivel es el de *evaluación de fuentes*, que permite comprender las posibilidades de información de una fuente a partir de su origen y propósito. Hay que identificar quién es el autor —es decir el papel que desempeñó dentro del proceso o hecho histórico que estamos analizando— y el contexto en el que la produjo. También es esencial considerar el propósito de la fuente: para qué o con qué intención se produjo y a quién iba dirigida. Es a partir de todo ello que se puede evaluar su potencial informativo y determinar la confiabilidad, valor y límite de la fuente en cuestión. El valor se refiere a sus posibilidades de aportar en el estudio de un tema histórico. El límite da cuenta de los cuidados que deberían tenerse al enfrentarse a ella, y nos lleva a reflexionar sobre qué otras fuentes son necesarias en la investigación (Krug, 1970;

Podany, 2005). Como indica Shanahan (2003), el trabajo con fuentes obliga a realizar dos tipos de lectura: la centrada en el texto que evalúa los argumentos mismos y la periférica, que se concentra en aquello que está fuera del mensaje, pero que influye en él.

El cuarto nivel es el *empleo de fuentes para resolver un problema de investigación de carácter histórico*. La resolución de este tipo de problemas recoge lo aprendido en los niveles anteriores y lo pone en práctica. Para ello, habría que plantear una pregunta y resolverla usando las fuentes como «informantes», pues proporcionan la evidencia que sustenta la argumentación (Krug, 1970: 47; Green, 1991: 153-157; Trepát, 2000: 35-36; Shanahan, 2003: 1-4; Savich, 2008: 8-11).

El uso en la escuela de procedimientos con fuentes aproxima al estudiante a la naturaleza del conocimiento histórico y a la labor del historiador. Además, es una excelente forma de desarrollar el pensamiento crítico a partir de la Historia, porque estimula en los alumnos las capacidades de análisis, síntesis, conceptualización y evaluación de argumentos e información (Faccione, 2007: 4).

1.2. El texto escolar y la incorporación de las fuentes

El texto escolar se ha convertido en uno de los principales recursos, ya que proporciona la propuesta curricular sistematizada y hasta las actividades de aprendizaje estructuradas (Martínez 2002: 36 -37).

Según Richaudeau, se espera que todo texto escolar guarde coherencia pedagógica. Es decir, las unidades deben estar bien organizadas y ordenadas, y presentar un equilibrio entre contenidos conceptuales (información) y procedimentales (actividades y ejercicios), además de ser adecuadas al nivel de los estudiantes (1981: 52).

Si nos referimos en concreto a las características de los textos escolares para el curso de Historia, se tiende a incluir actividades para desarrollar «[...] sus capacidades de argumentación, comparación o razonamiento histórico» (Valls, 2001: 24). No se trata ya de textos que solo sintetizan datos, sino que contienen una serie de propuestas procedimentales que se distribuyen dentro de las unidades, como talleres, actividades, tareas, etc.

Otro avance importante es la inclusión de una variedad de fuentes escritas y gráficas (Nichol y Dean, 2003: 9-13). Su incorporación requiere un marco teórico adecuado para poder usarlas, que incluiría el concepto de fuente y sus clasificaciones. También se necesita cierta información para analizarlas y evaluarlas: el autor, el lugar y el año de producción (Valls, 2001: 33 y ss).

Por otro lado, el diseño de las actividades con relación a las fuentes requiere desarrollar el conocimiento procedimental o el «saber hacer» propio de la Historia. Las actividades deben estructurarse en pasos ordenados que llevarán a un fin. A la par deben ser reiteradas y estar organizadas gradualmente según su dificultad. Es decir, se trata de organizar cuidadosamente el eje procedimental para mantener la coherencia pedagógica del texto.

Los textos modernos relacionan las fuentes con los temas polémicos de las unidades y plantean un problema a trabajar con estas. Se plantea una pregunta y se presentan diversas fuentes que deben ser analizadas, evaluadas y utilizadas para redactar un ensayo que incorpore dicho material (Wesley, 1961: 332 y ss). Por ello, es importante proponer una variedad de fuentes que ilustre la diversidad de actores, enfoques e interpretaciones sobre un tema.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación se basa en el análisis de documentos. Se ha realizado a partir de una revisión y registro de las fuentes y las actividades relacionadas presentadas por cuatro textos escolares en sus unidades correspondientes al componente *Historia del Perú en el contexto mundial*. Se trabaja con los textos que corresponden a tercero y cuarto de Secundaria.

Se ha optado por estos ejemplares, puesto que están dirigidos a estudiantes de 14 a 17 años, y se considera que en esta etapa de desarrollo los adolescentes poseen una capacidad de abstracción que les permite: «[...] comparar diferentes versiones de los sucesos históricos, deducir ideas de documentos u objetos del pasado, elaborar hipótesis a partir de algunos datos, comprender en forma más dinámica e integral los conceptos históricos y abstractos [...]» (Lerner, s.f.). Por lo tanto, pueden desarrollar actividades complejas con relación a las fuentes, como serían la evaluación, el contraste y el uso de las mismas para enfrentar un problema (Hernández y Trepát, 1991: 2-3).

Los textos escolares trabajados fueron diseñados bajo el Diseño Curricular Nacional (DCN) 2005 (Minedu, 2005) y se utilizaron hasta el año 2009. Las unidades revisadas de las series presentan un marco cronológico similar: los libros 3 abarcan los siglos XVIII y XIX; mientras que los 4 se centran en el siglo XX.

Como instrumento se emplearon fichas de registro para resumir la información general (unidad, tema, tema específico) de cada fuente. La misma ficha registra las variables centrales para el análisis, como:

- Tipo de fuente (primaria o secundaria) y el indicador es la cantidad de fuentes de cada tipo.
- Datación de la fuente (autor y fecha de producción), y los indicadores son el porcentaje de fuentes con autor y el porcentaje de fuentes con fecha de producción.

Se han diseñado catorce categorías para registrar las actividades. Las categorías se construyeron a partir de las actividades propuestas en los textos escolares materia de esta investigación, de las características del pensamiento crítico y los procedimientos de la didáctica de la historia vinculados con las fuentes.

Las categorías se han dividido en dos grupos: el primero comprende actividades que no se relacionan específicamente con los procedimientos vinculados con fuentes; el segundo sí se relaciona directamente con los procedimientos específicos históricos vinculados con fuentes. Las actividades correspondientes al primer grupo usan la fuente como material complementario al contenido del libro; en cambio, el segundo implica que la aproximación a la fuente responde a la metodología histórica (tabla 1).

Tabla 1. Actividades con las fuentes

Categoría	Se pide al estudiante que:
Actividades no relacionadas específicamente con los procedimientos con fuentes	
Apertura de unidad	Lea el texto como motivación para iniciar los temas que se tratarán en la unidad.
Reflexión	Piense en torno a las implicancias de los hechos pasados y los relacione con el presente.
Información adicional	Haga una búsqueda de información en torno a un tema planteado en la fuente o el propio autor.
Comprensión lectora literal	Identifique información explícita presentada en la fuente.
Comprensión lectora inferencial	Identifique información implícita presentada en la fuente.
Relación con el contenido	Establezca un vínculo directo entre la información dada en la fuente y los contenidos presentados en la unidad.
Comparación y contraste temático	Encuentre similitudes y diferencias entre dos hechos, situaciones o procesos históricos distintos.
Imaginación de una situación	Imagine ser un personaje histórico o de la época.
Redacción de un texto	Comunique mediante un texto escrito algunas ideas encontradas en la fuente.
Procedimientos específicos históricos con fuentes	
Identificación con la postura del autor	Defina la postura del autor de la fuente frente a un hecho, proceso o problema histórico.
Comparación y contraste de posturas	Encuentre similitudes y diferencias en la postura de las fuentes o sus autores frente a un mismo tema, problema o hecho histórico.
Evaluación de fuentes	Evalúe y analice el valor y límite de la fuente considerando su autor y su propósito.
Solución de un problema de investigación	Proponga, empleando las fuentes, una respuesta frente a un problema de investigación de carácter histórico.
Redacción de un ensayo	Comunique mediante un texto escrito un análisis crítico de un problema de investigación a partir del material recopilado en las fuentes u otros conocimientos.

Fuente: Elaboración propia sobre la base del material presentado en los textos escolares trabajados y los textos revisados para la construcción del marco teórico (Danzer, 1971; Hernández, 2002; Green, 1991; Krug, 1970; Podany, 2005; Savich, 2008; Shanahan, 2003; Trepát, 2000; vanSledright y Kelly, 1998).

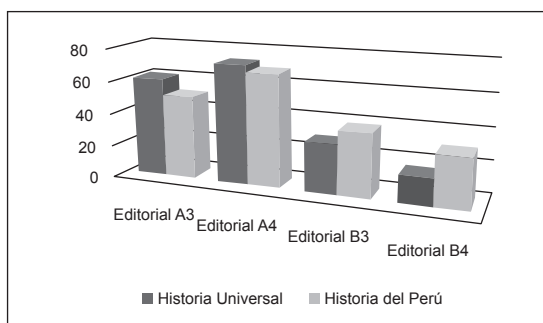
3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Primero veremos cómo se incluyen las fuentes escritas en los textos; luego, se analizarán algunos aspectos necesarios para el trabajo con fuentes, y finalmente, se analizan las actividades, considerando si contribuyen a promover el pensamiento crítico gracias a procedimientos propios de la disciplina histórica o no.

3.1. Presencia de las fuentes en los textos

Hemos observado que ambas editoriales incluyen un buen número de fuentes escritas, principalmente citas breves. El gráfico 1 resume la cantidad de fuentes por cada texto y permite observar la relación entre las que corresponden a temas de Historia del Perú y de Historia Universal.

Gráfico 1. Total de fuentes escritas por texto



Fuente: Elaboración propia sobre la base de los textos consultados.

Así, constatamos que *Editorial A* presenta más fuentes que *Editorial B*, y que *A 4* es el que mayor cantidad incluye. Además, observamos que en *Editorial A* predominan las fuentes relacionadas con Historia Universal, mientras que en *Editorial B* prevalecen las de temas nacionales.

Consideramos que el diseño de los textos influye en la cantidad de fuentes que presentan. En el caso de *Editorial A*, las páginas impares de cada «binaria»² concentran buena parte de las fuentes, a las que se suman las que se incluyen en las actividades finales. *Editorial B* no destina un espacio especial a las fuentes en la unidad: estas aparecen en diversas partes y el espacio asignado es menor.

² Se denomina «binaria» a cada par de páginas (izquierda y derecha) que integran el texto escolar.

Con respecto a la extensión de las citas de las fuentes, es de aproximadamente ocho líneas en ambos casos, pero en la secciones de *actividades finales* y en propuestas de taller, el material es más extenso, lo que permite una mejor comprensión de las ideas expresadas en las fuentes.

3.2. Base teórica sobre fuentes

Ambas editoriales incluyen el concepto y las clasificaciones de las fuentes en el primer texto de su serie. Allí se hace referencia a la labor del historiador. Como se trata de un texto para primero de secundaria, la explicación es bastante sencilla, introductoria, y adecuada para niños de 12 años. Al revisar los textos escolares de esta investigación, encontramos que ninguno presenta una definición de fuente ni una explicación de los tipos de fuentes. Tampoco aclaran cómo reconocerlas ni desarrollan su valor dentro de la investigación histórica.

Consideramos que este marco teórico resulta indispensable para usar las fuentes y no debería obviarse en los textos 3 y 4, en los cuales se requiere un nivel de complejidad mayor que el de los textos 1 de cada serie.

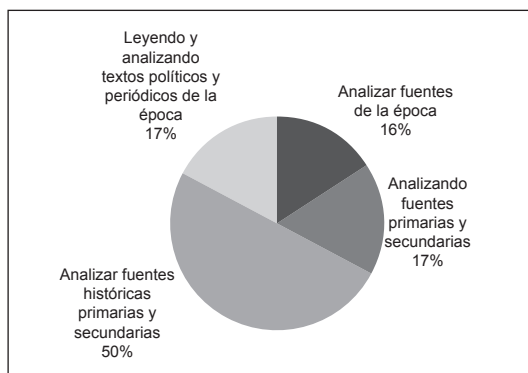
Los textos 3 y 4 tampoco incluyen pautas metodológicas sobre el trabajo con fuentes. No se menciona cómo distinguir una fuente primaria de una secundaria; menos aún se plantean pautas para usarlas y procesarlas, que implicarían una guía para el análisis, evaluación, comparación y uso de las fuentes con miras a resolver un problema histórico.

Asimismo, sería recomendable emplear la misma terminología a lo largo de todo el texto y no variar la denominación, refiriéndose una vez a fuentes primarias, otra a fuentes de la época, otra a fuentes históricas, etc. Este problema se observa en los dos ejemplares de *Editorial B*: la serie no es coherente en los términos empleados cuando anuncia al inicio de las unidades cómo se trabajará (gráficos 2 y 3).

3.3. Información sobre las fuentes

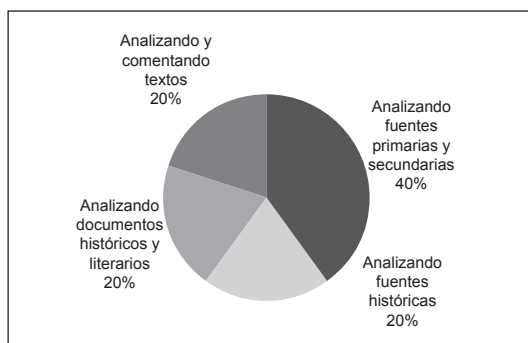
La datación es esencial para trabajar fuentes. Datar significa presentar la referencia al autor, año y lugar donde fue producida. Hay que saber quién fue el personaje histórico o el historiador —y no solo sus nombres, sino también su ubicación en un contexto—, especialmente en relación con el tema de investigación. Asimismo, hay que ubicar la fuente en su momento y lugar de producción. Todos estos datos dan indicios sobre las posibilidades informativas que el autor tuvo, ya sea como testigo o como investigador.

Gráfico 2. Editorial B4



Fuente: Elaboración propia sobre la base de las aperturas de unidad de *Editorial B4*. Los términos se presentan con tal y como figuran en el texto, a veces en infinitivo y otras en gerundio.

Gráfico 3. Editorial B3



Fuente: Elaboración propia sobre la base de las aperturas de unidad de *Editorial B3*.

En los textos revisados, la mayoría de las fuentes no consigna el lugar de producción, aunque algunas podrían ubicarse a partir de la misma información que contienen. No parece ser una política de las editoriales señalar dónde se producen o editan las fuentes presentadas.

En la gran mayoría de los casos se menciona al autor de la fuente (tabla 2). Sin embargo, el nombre puede ser insuficiente para ubicarlo en el proceso histórico. Si bien en algunos casos esa información se sobreentiende gracias al contenido del texto, en otros se requiere información adicional para orientar

al lector. Por ejemplo, se presenta un texto sobre las juventudes hitlerianas que no refiere fecha, ni el lugar: solo el nombre: «*Hitler me dijo...*», y el autor: Hermann Rauschning. Al no tener referencia alguna sobre quién fue el autor, para el estudiante resulta difícil comprender el testimonio, incluso saber si es una fuente primaria o secundaria. Rauschning fue contemporáneo a Hitler, miembro del Partido Nazi hasta 1934. Ese año renunció y huyó a Estados Unidos, donde cuestionó a los nazis en 1939. Con esta información, el estudiante podría entender mejor el mensaje de la fuente y tendría claro por qué Rauschning pudo criticar a Hitler con libertad.

Tabla 2. Porcentaje de fuentes que consignan autor

	Primarias		Secundarias	
	Historia del Perú	Historia Universal	Historia del Perú	Historia Universal
Editorial A3	100%	92%	100%	100%
Editorial A4	100%	92%	98%	86%
Editorial B3	100%	88%	100%	67%
Editorial B4	100%	93%	75%	100%

Fuente: elaboración propia sobre la base de los textos consultados.

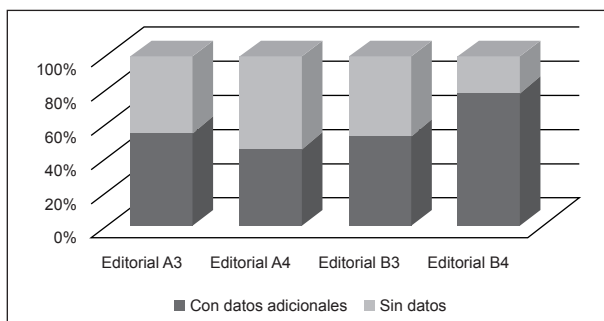
Según los datos recogidos, el texto que ofrece mayor información adicional sobre el autor para fuentes primarias de Historia Universal es *Editorial B4*, mientras que para el caso de Historia del Perú es *Editorial A4* (gráficos 4 y 5). En lo que se refiere a fuentes secundarias, hemos observado que ninguna consigna esta información adicional. Al parecer, la historiografía no es vista como un recurso muy importante en estos textos. Hay que aclarar que las guías para docentes tampoco incluyen información adicional sobre los autores, ni sugieren su búsqueda.

Con respecto al año, encontramos que la mayoría de las fuentes primarias lo incluyen (gráficos 6 y 7). No ocurre lo mismo con las fuentes secundarias: la serie *Editorial A* prácticamente no consigna años, mientras que *Editorial B* sí tiende a hacerlo. Las pocas ocasiones en que esta no los considera se deben a que son referencias a páginas web (gráficos 8 y 9).

En *Editorial B* se da un problema con los años, porque algunas fuentes primarias se citan con el año de edición de la fuente secundaria de donde se tomó la referencia. Este hecho dificulta contextualizar la fuente y crea confusiones. Por ejemplo, un escrito de Bartolomé Herrera publicado originalmente en

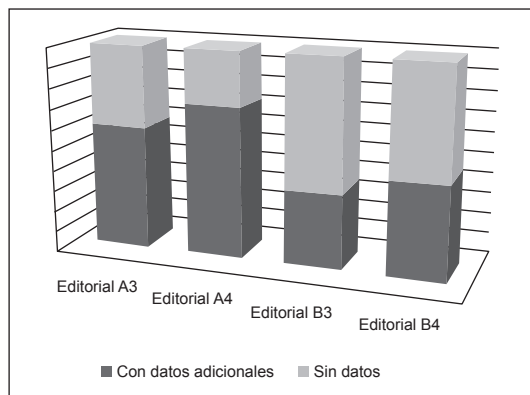
Escritos y discursos presenta como año adjunto 2000. Dicho año corresponde en realidad a la edición del *Historia del Perú contemporáneo* de donde se toma la cita, mientras que la fecha de producción de la fuente corresponde a mediados del XIX (Norma, 2005 b: 233). Si bien es importante señalar la fuente original de donde se extrae una cita y su año, también lo es el año correspondiente a la fuente primaria.

Gráfico 4. Datos adicionales sobre el autor en las fuentes primarias de Historia Universal



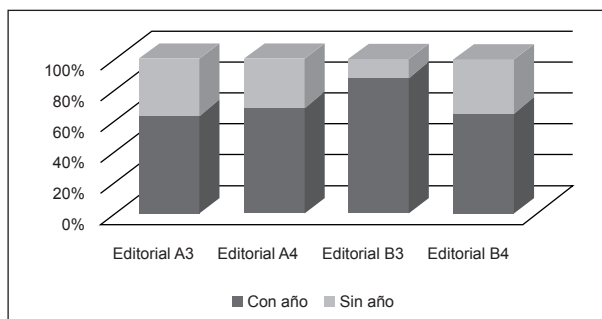
Fuente: Elaboración propia sobre la base de los textos analizados.

Gráfico 5. Datos adicionales sobre el autor en las fuentes primarias de Historia del Perú



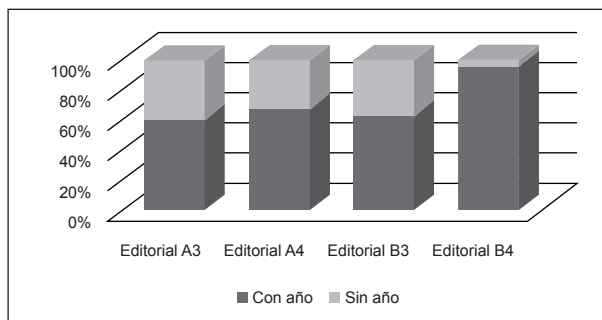
Fuente: elaboración propia sobre la base de los textos consultados.

Gráfico 6. Fuentes primarias en Historia Universal



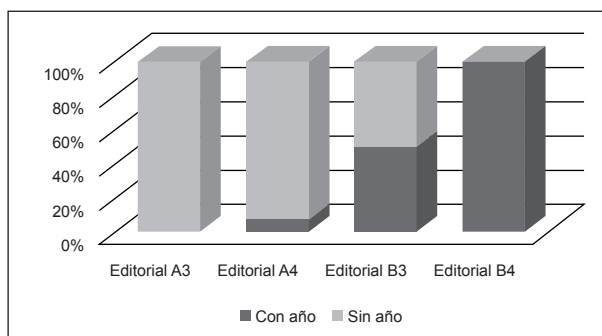
Fuente: elaboración propia sobre la base de los textos consultados.

Gráfico 7. Fuentes primarias en Historia del Perú



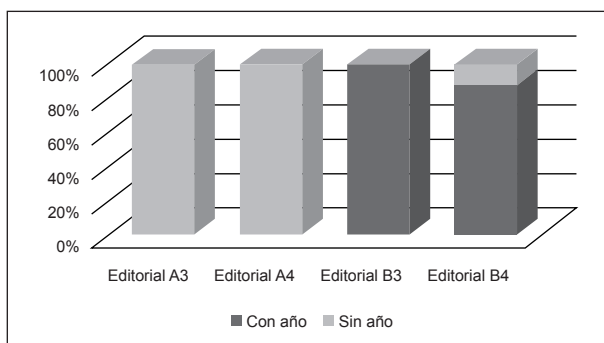
Fuente: elaboración propia sobre la base de los textos consultados.

Gráfico 8. Fuentes secundarias en Historia Universal



Fuente: elaboración propia sobre la base de los textos consultados.

Gráfico 9. Fuentes secundarias en Historia del Perú



Fuente: elaboración propia sobre la base de los textos consultados.

Casos como los citados, donde hay confusiones en torno a las fechas, han sido categorizados en la investigación como sin fecha.

3.4. Actividades con las fuentes

Las fuentes pueden emplearse de dos maneras: (i) como un complemento del contenido del libro, o (ii) bajo la metodología del uso de las fuentes como un procedimiento de la didáctica de la Historia.

En el primer caso, se trata de un material para leer que ofrece información adicional. Esto permite ejercitar la comprensión lectora y motivar actividades de búsqueda de información o de reflexión, pero no se ha empleado la fuente desde la perspectiva de la construcción del conocimiento histórico.

En el segundo, se trata de emplear las fuentes con el objetivo de enseñar a «pensar históricamente». Por ello, se acerca al estudiante al trabajo del historiador. Para tener éxito se requiere, además de los aspectos formales vistos, enseñar al estudiante cómo usar las fuentes. Ese proceso demanda una metodología clara que implica actividades organizadas coherentemente. Es decir, los procedimientos deben descomponerse en pasos bien explicados y jerarquizados, además de ser reiterativos y ordenados para que puedan aprenderse. Esta propuesta procedimental queda reflejada en el texto escolar a través de las actividades, que es justamente lo que pasamos a analizar.

La tabla 3 sintetiza los diferentes tipos de actividades que presentan los textos analizados con relación a las categorías establecidas para determinar si promueven el pensamiento crítico a través de habilidades propias del conocimiento procedimental de carácter histórico.

Tabla 3. Síntesis de las actividades propuestas con las fuentes escritas por los textos

Categoría	Sin actividad		Editorial A3		Editorial A4		Editorial B3		Editorial B4	
	Primarias	Secundarias	Primarias	Secundarias	Primarias	Secundarias	Primarias	Secundarias	Primarias	Secundarias
	16%	12%	13%	12%	6%	4%	0%	0%	0%	0%
Actividades no relacionadas específicamente a los procedimientos con fuentes										
Apertura de unidad	0%	0%	0%	0%	8%	3%	4%	7%		
Reflexión	6%	7%	12%	19%	23%	20%	19%	27%		
Información adicional	0%	0%	3%	3%	1%	5%	8%	10%		
Comprensión lectora literal	1%	29%	3%	10%	11%	18%	11%	27%		
Comprensión lectora inferencial	28%	39%	35%	39%	28%	21%	25%	13%		
Relación con el contenido	17%	5%	12%	13%	9%	9%	15%	10%		
Comparación y contraste temático	11%	1%	11%	0%	3%	3%	6%	0%		
Imaginar una situación	3%	2%	4%	1%	0%	2%	0%	3%		
Redactar un texto	4%	0%	5%	0%	0%	2%	0%	0%		
Actividades propias de los procedimientos con fuentes										
PRIMER NIVEL: Clasificar fuentes históricas	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%		
SEGUNDO NIVEL: Identificar la postura del autor	4%	0%	2%	1%	8%	11%	8%	3%		
TERCER NIVEL: Evaluar fuentes	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%		
CUARTO NIVEL: Uso para resolver un problema histórico	Comparación y contraste de posturas		10%	3%	0%	2%	3%	4%	0%	0%
	Solucionar un problema de investigación		0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Redactar un ensayo		2%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia según la información registrada a partir de los textos. Las actividades se presentan en términos porcentuales y se oscurecen las celdas correspondientes a los rubros en los que no se registran actividades identificadas.

Observamos que algunas fuentes escritas carecen de actividad, como se registra en la categoría «Sin actividad». Esto es más frecuente en *Editorial A* (sobre el 10% de las fuentes) que en *Editorial B* (con un máximo de 6%). Cuando se trata de fuentes secundarias sobre Historia del Perú, muchas veces, *Editorial A* no presente actividades³.

3.4.1. Las fuentes como material complementario

Una fuente puede emplearse para motivar una reflexión inicial sobre el tema y activar conocimientos previos. Este uso se ha registrado como «Apertura de Unidad». Esta categoría no figura en *Editorial A*, mientras que *Editorial B*, al inicio de cada unidad se incluye una cita sin actividad que, según entendemos, puede cumplir estas funciones.

El primer paso para trabajar una fuente escrita es leerla, por tanto la comprensión lectora literal (CLL) o inferencial (CLI) es indispensable, tanto para entender la información como para desarrollar cualquier otra actividad. Aun cuando reconocemos su importancia, hay que aclarar que ejercitar la comprensión lectora no lleva a desarrollar procedimientos específicos de la Historia.

La CLL se refiere a «[...] entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección» (Pinzás, 2006: 16). Se trata de información presentada explícitamente en la fuente que debe ser empleada por el estudiante para responder las preguntas planteadas en las actividades. Por otro lado, la CLI implica «[...] establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto» (Pinzás, 2006: 20). En este caso, no se trata de encontrar datos exactos en la fuente, sino de inferir cierta información y explicarla con las propias palabras.

En la tabla 3, observamos que la mayoría de actividades con las fuentes son de comprensión lectora, especialmente CLI. En *Editorial A* están alrededor del 30%, mientras que en *Editorial B* se aproximan al 20%.

Con respecto a las fuentes primarias, predominan las actividades de CLI, con un porcentaje mayor al 25%. En cambio, la CLL se relaciona más con las fuentes secundarias: el porcentaje más alto (29%) corresponde a la *Editorial A3*, y el más bajo (10%) a la *Editorial A4*. Pese a la importancia que se da a la CLL con las fuentes secundarias, la CLI sigue siendo predominante también

³ Se pueden apreciar algunos ejemplos en casos como las citas de De la Puente (Santillana, *Innova 3*, 2008a: 115), Fisher (Santillana, *Innova 3*, 2008a: 117), Cueto y Contreras (Santillana, *Innova 3*, 2008a: 141 y 157), Orrego (Santillana, *Innova 3*, 2008: 143) o Bonilla (Santillana, *Innova 3*, 2008a: 165).

para ellas. La excepción es *Editorial B4*, porque las dos actividades con mayor presencia —en relación con las fuentes secundarias— son las de CLL y las de reflexión.

Cuando se plantea más de una actividad de comprensión lectora por fuente, observamos que la CLL es el primer paso; luego, se presentan las preguntas de CLI, lo que resulta acertado, porque refleja el proceso gradual en la lectura.

Las actividades de reflexión proponen relacionar los hechos pasados con el presente y, en muchos casos, juzgar el pasado a la luz de los valores actuales⁴. Estas actividades apuntan al desarrollo del juicio crítico del DCN 2005 (Minedu, 2005: 190). También podríamos decir que corresponde a uno de los propósitos del Minedu para 2021: «comprender y valorar la Historia con relación al presente, y poder expresar libremente sus opiniones» (Minedu, 2009: 26). Aquí las fuentes constituyen un material motivador, mas no se trata de un procedimiento específico. Por eso mismo, este tipo de actividades son más frecuentes en las «Páginas especiales»⁵ que proponen objetivos actitudinales.

Las actividades de reflexión son más frecuentes en *Editorial B*, con un porcentaje superior al 20%; mientras que en *Editorial A* varían: en *Editorial A4* registramos 12% con fuentes primarias y un 19% con secundarias, pero no alcanzan el 10% de las actividades para ambos tipos de fuentes en *Editorial A3*.

Algunas actividades deben relacionarse con el contenido informativo de las fuentes para ser resueltas. Estas se encuentran bajo la categoría «Relación obligatoria con el contenido» y representan alrededor del 10% en la mayoría de los textos.

⁴ En *Innova* se cita parte de *Ensayo sobre el principio de la población* de Thomas Malthus, fuente primaria que data de 1789, en la que se expresa el principio de este economista (Santillana: *Innova* 3, 2008a: 27). La actividad relacionada plantea dos preguntas: «¿En qué consiste el principio de Malthus?» y «¿Crees que es aplicable hasta ahora?». La primera pregunta requiere una CLL, y la segunda estimula la reflexión del estudiante al vincular una propuesta del XVIII sobre los problemas que traerá el crecimiento demográfico con relación a la disponibilidad de recursos con los problemas actuales.

En la serie *Escenarios* se cita un párrafo de *Mi lucha* de Adolfo Hitler (1925), y luego se formulan varias preguntas: «Según Hitler, ¿qué debe enseñarse en las escuelas?», «¿Por qué lo consideras importante?», «¿Qué opinión te merece el texto?», «¿Por qué?» y «Define qué es el racismo y da ejemplos de actitudes racistas en tu entorno» (Norma: *Escenarios* 4, 2005a: 149). La primera pregunta se refiere a la CLL, mientras que la segunda implica una CLI. La tercera y cuarta actividad invitan a la reflexión. En el tercer caso debe dar su opinión y sustentar, y en la última pregunta, definir y contrastar lo aprendido sobre el racismo con su propia realidad.

⁵ Dentro del grupo de páginas especiales, consideramos: *Pasado y presente, patrimonio*, y *Valores y ciudadanía* en la sección *Taller, Actividades de integración, actividades finales* y el *Cuaderno de trabajo de Editorial B*.

La categoría «Información adicional» se refiere a indagar por datos complementarios, generalmente biográficos. Solo en algunos casos se relaciona con temas complejos, como la discusión entre Belaunde y Mariátegui en *Editorial B4*⁶, o la polémica sobre los factores de la independencia entre De la Puente y Bonilla-Spalding en *Editorial A3*⁷. Al limitarse a averiguar información limitada y reportarla, no se introduce al estudiante en la investigación tal como es descrita en las competencias del área del DCN 2009. No se trata de solucionar un problema de investigación, sino solo de recopilar información sobre un tema.

Las actividades de «Información adicional» son más frecuentes en la *Editorial B*. El porcentaje más alto se da en *Editorial B4*, con 10% para las actividades con fuentes secundarias y 8% para las que citan fuentes primarias.

«Imaginar una situación» corresponde a las actividades que proponen al estudiante simular ser un personaje del pasado a partir de los hechos narrados en la fuente. Esta categoría es más común en *Editorial A*, aunque con un porcentaje no mayor al 4%. La ventaja de este tipo de actividades es que permite a los alumnos tomar una perspectiva propia sobre los acontecimientos, al ponerse en la piel de un personaje de la época. Es una buena forma de introducirlos a las diversas visiones de los actores sobre los hechos. Sin embargo, al ser una actividad introductoria, debería ser más frecuente en las primeras unidades de los textos 3 y debería derivar en actividades más complejas en los textos 4.

«Comparación y contraste temático» consiste en encontrar similitudes y diferencias entre dos situaciones, hechos o procesos históricos distintos (Pagés, 2005-2006: 5-7). Permite identificar las particularidades regionales o de un caso. Estas actividades son más frecuentes en *Editorial A* —especialmente con fuentes primarias— con un 11%, mientras que en *Editorial B* alcanza un 6% para ambos tipos de fuentes. Este tipo de comparaciones nos permiten desarrollar habilidades cognitivas relacionadas con el pensamiento crítico, como la interpretación, el análisis, la inferencia y la explicación (Facione 2007: 4). Si bien se refieren a la información de la fuente, no comparan la fuente como tal.

La categoría «Redactar un texto» reúne aquellos textos informativos o descriptivos que el alumno debe redactar. Esta actividad figura con porcentajes inferiores a 6%, y en muchos casos, ni siquiera aparece.

Las actividades hasta acá sintetizadas no usan la fuente como un material que permite al estudiante ejercitarse en el «saber hacer» histórico.

⁶ «Averigua acerca del debate que sostuvieron ambos autores a fines de la década del veinte» (Norma: *Escenarios* 4, 2005a: 131).

⁷ «Investiga qué otros factores, que no están expuesto en los anteriores textos, estuvieron involucrados en el proceso independentista» (Santillana: *Innova* 3, 2008a: 45).

3.4.2. Actividades relacionadas con los procedimientos a partir de fuentes

En este segundo grupo de actividades se reúnen aquellas que aproximan al alumno al quehacer histórico con las fuentes, y a partir de ello fomentan el pensamiento crítico. Para analizar si las actividades han sido coherentemente organizadas, las hemos clasificado en cuatro niveles.

El primer nivel corresponde a la *clasificación de fuentes históricas*. No hemos encontrado este tipo de actividades. Como se ha visto, el uso de fuentes requiere aprender a diferenciar entre las fuentes primarias y las secundarias; sin embargo, esto no se contempla en el material analizado.

El segundo nivel, el *análisis de fuentes*, requiere entender el mensaje y la postura de la fuente frente a un tema. Observamos que, si bien las preguntas de CLL y CLI apuntan al mensaje de la fuente, no se formulan actividades que lo manifiestan explícitamente.

Por otro lado, la *identificación de la postura del autor* se refiere a la visión de este frente a un hecho o problema histórico. Esta categoría no sobrepasa el 4% en *Editorial A*. Es más frecuente en *Editorial B*, y especialmente en el libro 3 (8% primarias y 11% secundarias). Llama la atención que, pese a ser una actividad compleja, su presencia disminuye en las actividades de *Editorial B4* (8% primarias y 3% secundarias), cuando en realidad debería ser mayor que en el libro anterior.

En el tercer nivel se encuentra la *evaluación de fuentes*, que, como ya se mencionó, implica un nivel de lectura crítica en el que la fuente es juzgada como tal. Este juicio considera cómo el autor, el contexto y el propósito pueden afectar la perspectiva frente a los acontecimientos. Al evaluar la fuente, se determinan su valor y sus límites dentro de una investigación histórica. Pese a que este es un procedimiento esencial para usar una fuente, ninguno de los cuatro textos lo contempla.

Como la evaluación de fuentes significa establecer relaciones entre diversas variables (quién produce la fuente, en qué momento y con qué intención) para determinar la perspectiva de una fuente, se considera un excelente ejercicio de las habilidades cognitivas propias del pensamiento crítico a partir de la Historia (Krug 1970: 48; Podany 2005: 219), y supone, por ello, un vacío lamentable.

El cuarto nivel implica el *uso las fuentes* —previamente analizadas y evaluadas— para plantear una respuesta personal frente a un problema de investigación de carácter histórico. No se trata de buscar un dato, sino discutir un tema polémico. Se espera que se plantee una propuesta personal y una argumentación construida a partir de las fuentes. Para poder alcanzar este nivel no solo se requiere cumplir con los aspectos formales de la presentación de una

fuentes, sino también incluir *varias fuentes con distintas perspectivas* sobre un tema polémico. Este nivel sintetiza el logro esperado en el aprendizaje del uso de las fuentes (Krug, 1970: 47; Green, 1991: 153-157; Trepát, 2000: 35-36; Shanahan, 2003: 1-4; Savich 2008, 8-11).

Sin embargo, un primer problema es que las series no tienden a presentar varias fuentes sobre un mismo tema. Lo más próximo, en tanto diversidad de fuentes, se refiere a «Las visiones sobre el Imperialismo» en *Editorial A3*⁸. Se propone identificar los argumentos, las críticas de los colonizados y se pregunta si entre ambas posturas podría existir un diálogo. Como vemos, si bien se identifican argumentos, la pregunta final no es planteada como un tema histórico. El tema se prestaba para contrastar opiniones, evaluar fuentes y redactar un ensayo, pero no se aprovecha.

En realidad, no encontramos actividades correspondientes al cuarto nivel, es decir a la categoría «Solucionar un problema de investigación». Lo más próximo sería la comparación de posturas y la redacción de ensayos.

La categoría «Comparación y contraste de posturas» implica distinguir las similitudes y diferencias en la perspectiva de las fuentes. Consiste en «[...] comparar interpretaciones de un mismo acontecimiento», por eso se requieren como mínimo dos visiones sobre un mismo hecho (Pagès 2005-2006: 10).

Editorial A3 registra el mayor porcentaje de actividades de «Comparación y contraste de posturas» para fuentes primarias, 10%; en los otros textos, el porcentaje está alrededor del 3%. Curiosamente, pese a ser una actividad que requiere un mayor nivel de análisis y lectura crítica, no se incrementa en *Editorial A4*; por el contrario, se reduce al 1%. En el otro caso, encontramos una tendencia similar: *Editorial B3* presenta un 3% para fuentes primarias y 2% para las secundarias, mientras que en *Editorial B4* la razón es de 4% para primarias y 0% para secundarias. Por lo tanto, no aumenta la presencia de este tipo de actividad de los textos 3 a los textos 4 (tabla 3).

Ambas series coinciden en proponer la comparación de posturas sobre el tema de los factores de la independencia peruana. Por ejemplo, *Editorial B3* compara las posturas de De la Puente y de Flores Galindo, mientras que *Editorial A* las de De la Puente y Bonilla-Spalding.

⁸ Se presentan como fuentes primarias dos citas de colonizadores, Leroy-Beaulieu (1870) y una de *The Times* (1877); también se incluyen fuentes primarias con la visión de los colonizados, representada por Rabindranath Tagore (1916) y un panfleto de una sociedad secreta publicado en Cantón (1856).

Este nivel de comparación es más completo cuando las fuentes también se han evaluado, puesto que el estudiante comprende los elementos subjetivos que influyeron en las posturas.

Las actividades que implican la comparación y el contraste de posturas llevan al estudiante a una lectura crítica de la fuente. No promueven respuestas prefabricadas, sino que obligan a sacar conclusiones propias. Por lo tanto, se trata de actividades que estimulan en el estudiante el pensamiento crítico gracias a procedimientos específicos de la Historia.

La categoría «Redactar un ensayo» implica no solo comunicar con claridad una idea, sino elaborar una argumentación sobre la base del material encontrado en las fuentes y los conocimientos adquiridos.

Como vemos en la tabla 3, *Editorial B* no presenta actividades de esta categoría, mientras que en *Editorial A3* solo alcanza 2%, y en *Editorial A4*, 1%.

Pese a que se registran este tipo de actividades, hay que aclarar que no se ofrecen pautas para la redacción de ensayos, ni el texto pone a disposición suficiente material para entrar la polémica y argumentar. Por ejemplo, se indica «Elabora un breve ensayo sobre la siguiente cuestión: si la independencia se basó en los ideales de libertad e igualdad, ¿por qué persistieron por tantos años la contribución indígena y la esclavitud?». Se trata de dar una opinión en la que se considerará —aunque no se diga explícitamente— el conocimiento adquirido y las fuentes presentadas, una cita de Orrego y otra de Mc Evoy. Pese a que la actividad propone cierto análisis y reflexión, la información no basta para comprender el carácter polémico del tema planteado. Como decía Shanahan, lo ideal para ejercitar la redacción de ensayos es partir de fuentes que sean controversiales, opuestas y que fomenten la polémica (2003: 11).

La redacción de ensayos debería ser la forma en la cual se comunica por escrito la solución de un problema de investigación. Ello implica que el estudiante contraste fuentes e incorpore los conocimientos históricos adquiridos y el material encontrado en las fuentes como pruebas para sostener una postura. Hay que señalar que en los textos de ambas casas editoriales no se incluyen pautas metodológicas sobre la incorporación de la evidencia hallada en las fuentes para argumentar una propuesta.

Como hemos dicho, la solución de un problema de investigación debería ser el logro esperado respecto de la incorporación de fuentes en la enseñanza escolar de la Historia escolar. Allí se recogen los logros de los niveles anteriores y se aplican a un problema histórico. El propósito es que los estudiantes construyan sus propios argumentos apoyados en la evidencia extraída de las fuentes, analizadas y evaluadas. Este es un excelente ejercicio para el desarrollo del pensamiento crítico porque no existe una única respuesta, ni el maestro o

el libro dará una solución. Cada estudiante debería ser consciente de la existencia de un problema y plantear un camino para solucionarlo. Por ello, se recomienda buscar temas polémicos y atractivos que permitan el debate.

CONCLUSIONES

- Un texto escolar en Historia debe presentar una línea temática y otra procedimental debidamente organizadas. El eje procedimental debe considerar procedimientos específicos de la Historia y se manifiesta a través de actividades ordenadas, jerarquizadas y recurrentes. Sin embargo, se concluye que los textos analizados no presentan las actividades con las fuentes organizadas de manera que respondan a un eje procedimental debidamente estructurado. No hay una progresión en el nivel de complejidad de las actividades, ni son suficientemente reiteradas como para garantizar el aprendizaje.
- La mayoría de actividades propuesta no se relaciona directamente con los procedimientos específicos de la Historia referidos a las fuentes; más bien, las fuentes se usan como material complementario del contenido, por ello predominan las actividades de comprensión lectora inferencial y literal.
- La didáctica de la Historia reconoce que el trabajo con fuentes constituye una gran oportunidad para el desarrollo del pensamiento crítico porque lleva a los estudiantes a usarlas para resolver un problema con sus propios argumentos y aproximarse a la naturaleza del conocimiento histórico. Sin embargo, este nivel no se alcanza en las actividades propuestas en los textos analizados. La mayoría de las actividades no ofrece oportunidades para comprender la construcción conocimiento histórico, ni promueven el pensar históricamente, porque no usan las fuentes de acuerdo a los procedimientos específicos de la disciplina. Así, estos textos no contribuyen a cambiar el concepto de una Historia concluida y lista para ser aprendida y recordada por el de una Historia analítica en la que es posible «aprender a hacer».
- Las fuentes tienen una presencia importante en los textos revisados, especialmente en *Editorial A*, y se tiende al predominio de las fuentes primarias sobre las secundarias. No obstante, los textos 3 y 4 carecen del marco teórico para poder enfrentar los procedimientos relacionados al uso de fuentes. Asimismo, carecen de una información completa para datarlas y contextualizadas debidamente. Por lo tanto, es difícil analizarlas, evaluarlas y, por consiguiente, comprender las razones que subyacen detrás de una determinada postura o visión frente a los acontecimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- CARDOSO, Ciro y Héctor PÉREZ BRIGNOLI
1977 *Los métodos de la Historia*. México: Editorial Grijalbo.
- DANZER, Gerald
1971 Primary sources and History teaching. *Society for History Education. The History Teacher*, 5(1), pp. 66-69.
- FACIONE, Peter
2007 Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Eduteka*. Consulta: 27 de diciembre de 2009. <<http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>>.
- GREEN, Robert Jr.
1991 Reconstruction Historiography: A Source of Teaching Ideas. *The Social Studies*, julio-agosto, pp. 153-157.
- HERNÁNDEZ I CARDONA, Xavier; y Cristòfol TREPAT CARBONELL
1991 Procedimientos en Historia. *Historia Agenda Cuadernos Pedagógicos*. Consulta: 18 de octubre de 2008. <<http://www.escuelahistoria.fcs.ucr.ac.cr/contenidos/pdf/proc-histor.pdf>>.
- HERNÁNDEZ, Xavier
2002 *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: GRAO.
- KING, Patricia y Karen Strohm KITCHENER
1994 *Developing Reflective Judgment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- KRUG, Mark
1970 Primary sources in teaching History. *The History Teacher*. Editado por Society for History Education. Marzo. Consulta: 22 de mayo de 2009. <<http://www.jstor.org/stable/3054425>>.
- LERNER, Victoria
s/a Los adolescentes y la enseñanza de la Historia. *Historia Agenda*. Consulta: 27 de diciembre de 2009. <<http://www.cch.unam.mx/historiagenda/2/contenido/seal.htm>>.
- MARTINEZ BONAFÉ, Jaime
2002 *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ
2005 *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Minedu.
2006 Guía para el desarrollo del pensamiento crítico. Consulta: 10 de setiembre de 2009). <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/Publicaciones/guia_estudios/>.

- 2009 *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Minedu. Consulta: 21 de setiembre de 2009. <<http://destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/pdfs/dcn2009final.pdf>>.
- NICHOL, Jon y Jacqui DEAN
2003 Writing for children: History textbooks and teaching texts. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3, pp.1-30, enero. Consulta: 30 de mayo de 2009. <<http://www.ub.es/histodidactica>>.
- NORMA
2005a *Escenarios 4*. Lima: Norma.
2005b *Escenarios 3*. Lima: Norma.
- PAGÉS, Joan
2000 La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico de la Historia. III Seminari Arqueologia i Enseyament. Barcelona: Treballs d'Arqueologia, pp. 205-217.
2005- La comparación en la enseñanza de la Historia. *La Historia Enseñada*,
2006 9-10, pp. 17-35.
- PINZÁS, Juana
2006 *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Minedu.
- PODANY, Amanda
2005 Using primary sources in the study of history. Appendix F. En *History-Social Science Framework for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve*. Sacramento, CA: Departamento de Educación de California.
- PRATS, Joaquín
2007 La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Escuela*, 37, pp. 22-23.
- PRATS, Joaquim y Joan SANTACANA
1998 Principios para la enseñanza de la Historia. *Histodidáctica*. Consulta: 16 de mayo de 2009. <<http://www.ub.es/histodidactica/articulos/OCEANO.htm>>.
- RICHAUDEAU, François
1981 *Concepción y producción de manuales escolares. Guía práctica*. Bogotá: Cerlalc-Secab-Unesco.
- SÁNCHEZ PRIETO, Saturnino
1995 *¿Y qué es la historia?: Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*. Barcelona: Siglo XXI.

SANTILLANA

2008a *Innova 3*. Lima: Santillana.

2008b *Innova 4*. Lima: Santillana.

SAVICH, Carl

2008 Improving Critical Thinking. *Education Resources Information Center*. Abril. Consulta: 20 de julio de 2008. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED501311&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED501311>.

SHANAHAN, Cynthia

2003 *Using multiple texts to teach content*. Naperville: North Central Regional Educational Laboratory Learning Point.

TREPAT, Cristofol

1996 Procedimientos en historia. *Aula de innovación educativa*, 56, pp. 23-27.

2000 *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Tercera edición. Barcelona: Graó.

VALLS, Rafael

2001 Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, pp. 23-36.

VANSLADERIGHT, Bruce y Christine KELLY

1998 Reading american history: the influence of multiple sources on six fifth graders. *The Elementary School Journal*, 98(3), pp. 239-265.

WESLEY, Charles

1961 The problem of sources and methods in history teaching. *The school review a Journal of secondary education*, 24(5), pp. 329-341. Consulta: 22 de mayo de 2009. <<http://www.jstor.org/stable/1077912>>.