



UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES DE CHIMBOTE
FACULTAD DE HUMANIDADES, CIENCIAS Y SALUD
PROGRAMA DE ESTUDIO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DOCENCIA, CURRÍCULO E INVESTIGACIÓN

**EFFECTO DE UN PROGRAMA HISTORIA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS EN LOS ESTUDIANTES DE
SEGUNDO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GÓMEZ ARIAS
DÁVILA DE TINGO MARÍA, 2025**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN DOCENCIA, CURRÍCULO E INVESTIGACIÓN**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

AUTOR

HUAMANI ORTIZ, JESUS RODOLFO

ORCID:0009-0005-3868-8132

ASESOR

AGUILAR POLO, ANICETO ELIAS

ORCID:0000-0002-0474-3843

CHIMBOTE-PERÚ

2025



FACULTAD DE HUMANIDADES, CIENCIAS Y SALUD

DIRECCIÓN DE PROGRAMA DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN

ACTA N° 0002-210-2025 DE SUSTENTACIÓN DEL INFORME DE TESIS

En la Ciudad de **Chimbote** Siendo las **19:00** horas del día **22** de **Diciembre** del **2025** y estando lo dispuesto en el Reglamento de Investigación (Versión Vigente) ULADECH-CATÓLICA en su Artículo 34º, los miembros del Jurado de Investigación de tesis del Programa de **DIRECCIÓN DE ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**, conformado por:

TAMAYO LY CARLA CRISTINA Presidente
AMAYA SAUCEDA ROSAS AMADEO Miembro
GUILLERMO TANTARICO LAURA YRENE Miembro
Dr. AGUILAR POLO ANICETO ELIAS Asesor

Se reunieron para evaluar la sustentación del informe de tesis: **Efecto de un programa HISTORIA en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025**

Presentada Por :
(1254080011) **HUAMANI ORTIZ JESUS RODOLFO**

Luego de la presentación del autor(a) y las deliberaciones, el Jurado de Investigación acordó: **APROBAR** por **UNANIMIDAD**, la tesis, con el calificativo de **15**, quedando expedito/a el/la Bachiller para optar el GRADO ACADÉMICO de **Maestro en Educación con mención en Docencia, Currículo e Investigación**.

Los miembros del Jurado de Investigación firman a continuación dando fe de las conclusiones del acta:

TAMAYO LY CARLA CRISTINA
Presidente

AMAYA SAUCEDA ROSAS AMADEO
Miembro

GUILLERMO TANTARICO LAURA YRENE
Miembro

Dr. AGUILAR POLO ANICETO ELIAS
Asesor



CONSTANCIA DE EVALUACIÓN DE ORIGINALIDAD

La responsable de la Unidad de Integridad Científica, ha monitorizado la evaluación de la originalidad de la tesis titulada: Efecto de un programa HISTORIA en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025 Del (de la) estudiante HUAMANI ORTIZ JESUS RODOLFO, asesorado por AGUILAR POLO ANICETO ELIAS se ha revisado y constató que la investigación tiene un índice de similitud de 0% según el reporte de originalidad del programa Turnitin.

Por lo tanto, dichas coincidencias detectadas no constituyen plagio y la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

Cabe resaltar que el turnitin brinda información referencial sobre el porcentaje de similitud, más no es objeto oficial para determinar copia o plagio, si sucediera toda la responsabilidad recaerá en el estudiante.

Chimbote, 15 de Mayo del 2026



Mgtr. Roxana Torres Guzman
RESPONSABLE DE UNIDAD DE INTEGRIDAD CIENTÍFICA

DEDICATORIA

A Gaby, por tu amor y apoyo incondicional;
a mis queridos hijos, Diego y Mélany, por su
ternura y motivación.

A mis padres y hermanos, por ser mi pilar
constante en cada paso que doy. Gracias por
estar siempre a mi lado, dándome fuerzas
para continuar.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, por darme la oportunidad de poder concluir mis estudios superiores de poder ser una profesional en educación primaria, a todos, un abrazo fraterno.

Al Doctor Aniceto Elías Aguilar, por su constante apoyo, orientación y confianza durante el desarrollo de mi tesis

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA.....	IV
AGRADECIMIENTO	V
ÍNDICE GENERAL	VI
LISTA DE TABLAS	IX
LISTA DE FIGURAS	XI
RESUMEN	XII
ABSTRACT	XIII
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
II. MARCO TEÓRICO	9
2.1. Antecedentes.....	9
2.1.1. Antecedentes internacionales	9
2.1.2. Antecedentes nacionales	11
2.1.3. Antecedentes locales.....	14
2.2. Bases teóricas	15
2.2.1. Programa HISTORIA	15
2.2.1.1. Definición del programa HISTORIA	16
2.2.1.2. Enfoque del programa HISTORIA.....	17
2.2.1.3. Fundamento teórico-pedagógico del E.H.C.I.S.....	19
2.2.1.4. Propósito del enfoque teórico-pedagógico del E.H.C.I.S.....	22
2.2.1.5. Propuesta pedagógica del E.H.C.I.S.....	25
2.2.1.6. Propuesta epistemológica del E.H.C.I.S.....	29
2.2.1.7. Dimensiones del programa HISTORIA	30
2.2.2. Desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas	31

2.2.2.1. Definición del desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas	33
2.2.2.2. Teorías o enfoques del desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas	35
2.2.2.3. Dimensiones del desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas	38
2.3. Hipótesis	42
III. METODOLOGÍA	44
3.1. Tipo, nivel y diseño de investigación	44
3.2. Población	45
3.3. Operacionalización de las variables	48
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	49
3.5. Método de análisis de datos	51
3.6. Aspectos éticos	52
IV. RESULTADOS	54
V. DISCUSIÓN	71
VI. CONCLUSIONES	75
VII. RECOMENDACIONES	76
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
ANEXOS	89
Anexo 1. Documento de autorización para el desarrollo de la investigación (Ley N°29733)	90
Anexo 2. Carta de recojo de datos	91
Anexo 3. Matriz de consistencia y operacionalización	92
Anexo 4. Ficha de identificación del experto	96
Anexo 5. Ficha técnica de los instrumentos	138

Anexo 6. Formato de consentimiento informado u otros que corresponda a la investigación.....	155
---	-----

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Distribución de la población de estudiantil</i>	46
Tabla 2. <i>Selección de la muestra de estudiantes</i>	48
Tabla 3. <i>Estadística comparativa entre grupo control y experimental de la competencia construye interpretaciones históricas de estudiantes</i>	54
Tabla 4. <i>Estadística comparativa entre grupo control y experimental de la dimensión interpreta críticamente fuentes históricas de estudiantes</i>	56
Tabla 5. <i>Estadística comparativa entre grupo control y experimental de la dimensión comprende el tiempo histórico de estudiantes</i>	57
Tabla 6. <i>Estadística comparativa entre grupo control y experimental de la dimensión elabora explicaciones históricas de estudiantes</i>	58
Tabla 7. <i>Distribución de normalidad de competencia construye interpretaciones históricas de estudiantes entre pre Gc-Ge y postest Gc-Ge y sus dimensiones</i>	60
Tabla 8. <i>Prueba de rangos de Wilcoxon del grupo control – experimental de pre-postest de la competencia construye interpretaciones históricas de estudiantes</i>	62
Tabla 9. <i>Prueba estadística de rangos de Wilcoxon del grupo control – experimental de pre-postest de la competencia construye interpretaciones históricas de estudiantes</i>	63
Tabla 10. <i>Prueba de rangos de Wilcoxon del grupo control – experimental de pre-postest de la dimensión interpreta críticamente fuentes históricas de estudiantes</i> ..	65
Tabla 11. <i>Prueba estadística de rangos de Wilcoxon del grupo control – experimental de pre-postest de la dimensión interpreta críticamente fuentes históricas de estudiantes</i>	66
Tabla 12. <i>Prueba de rangos de Wilcoxon del grupo control – experimental de pre-postest de la dimensión comprende el tiempo histórico de estudiantes</i>	67

Tabla 13.	<i>Prueba estadística de rangos de Wilcoxon del grupo control – experimental de pre-posttest de la dimensión comprende el tiempo histórico de estudiantes.....</i>	68
Tabla 14.	<i>Prueba de rangos de Wilcoxon del grupo control – experimental de pre-posttest de la dimensión elabora explicaciones históricas de estudiantes.....</i>	69
Tabla 15.	<i>Prueba estadística de rangos de Wilcoxon del grupo control – experimental de pre-posttest de la dimensión elabora explicaciones históricas de estudiantes ...</i>	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Barra estadística comparativa entre grupo control y experimental de la competencia construye interpretaciones históricas de estudiantes.....</i>	55
Figura 2. <i>Barra estadística comparativa entre grupo control y experimental de la dimensión interpreta críticamente fuentes históricas de estudiantes.....</i>	56
Figura 3. <i>Barra estadística comparativa entre grupo control y experimental de la dimensión comprende el tiempo histórico de estudiantes</i>	57
Figura 4. <i>Barra estadística comparativa entre grupo control y experimental de la dimensión elabora explicaciones históricas de estudiantes</i>	59
Figura 5. <i>Gráfico de normalidad de la competencia construye interpretaciones históricas de estudiantes entre posttest Gc-Ge.....</i>	61
Figura 6. <i>Gráfico de caja de pre-posttest de la competencia construye interpretaciones históricas de estudiantes.....</i>	63

RESUMEN

El objetivo fue demostrar si el programa HISTORIA produce efecto el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025. Estudio es tipo aplicada, cuantitativo, de nivel explicativo con diseño cuasi experimental de dos grupos no equivalentes y se efectuó con una muestra de 126 estudiantes, seleccionados con un método probabilístico de muestreo aleatorio simple. El instrumento que se aplicó fue una prueba, compuesto por 14 ítems. En primer lugar, la validez ($vc = 0.820$) confiabilidad se halló mediante el alfa de Cronbach α , .784 llegando a nivel alta. Como resultado de la prueba de Wilcoxon, el programa HISTORIA produce efecto altamente significativo bilateral ($p > ,000$) en interpreta críticamente fuentes históricas, comprende el tiempo histórico y elabora explicaciones históricas ($\text{sig. } W = 0.000$) en el grupo experimental, mientras en el grupo control se demuestra un superior ($\text{sig. } W = 0.272$). Finalmente, se obtuvo la validez y confiabilidad y se concluye que el programa produce efecto altamente significativo bilateral ($p > ,000$) en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes del grupo experimental.

Palabras clave: Ciencias Sociales, fuentes históricas, historia, innovación

ABSTRACT

The objective was to demonstrate whether the HISTORY program has an effect on the development of the competence of constructing historical interpretations in second-year secondary school students at the Gómez Arias Dávila Educational Institution in Tingo María, 2025. This applied, quantitative, explanatory study employed a quasi-experimental design with two non-equivalent groups and was conducted with a sample of 126 students, selected using a simple random sampling method. The instrument used was a test composed of 14 items. First, validity ($vc = 0.820$) and reliability were established using Cronbach's alpha ($\alpha = .784$), reaching a high level. As a result of the Wilcoxon test, the HISTORY program produces a highly significant bilateral effect ($p > .000$) on critically interpreting historical sources, understanding historical time, and elaborating historical explanations ($\text{sig. } W = 0.000$) in the experimental group, while in the control group a superior effect is demonstrated ($\text{sig. } W = 0.272$). Finally, validity and reliability were established, and it was concluded that the program produces a highly significant two-tailed effect ($p > .000$) on the development of the competency of constructing historical interpretations in the students of the experimental group.

Keywords: Learning, creativity, storytelling, development, and strategy.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, la enseñanza de la Historia en los niveles de secundaria enfrenta un reto persistente: lograr que los estudiantes no solo memoricen hechos o secuencias cronológicas, sino que construyan interpretaciones históricas fundamentadas, reflexivas y críticas, es decir, consolidar el desarrollo del pensamiento histórico como marco teórico para orientar la enseñanza que promueva la construcción de interpretaciones históricas en estudiantes como el uso crítico de fuentes, comprensión de la temporalidad y explicación de procesos (Lévesque, 2008).

Por otro lado, los modelos integradores articulan el pensamiento histórico y fórmulas pedagógicas para progresiones de aprendizaje en educación secundaria; estas propuestas sostienen que la formación de esa competencia requiere tareas centradas en el análisis de fuentes, la identificación de cambios y continuidades, y la elaboración de explicaciones causales, y que intervenciones didácticas mediadas por tecnologías y estrategias activas que han mostrado potencial para mejorar los desempeños en dichas dimensiones. Esta base internacional respalda la lógica de diseñar programas estructurados denominado: Herramientas metodológicas, Interpretación Socio-Temporal, Observación crítica, Reflexión de Identidad y Análisis históricos (H.I.S.T.O.R.I.A.) que articulen dimensiones metodológicas concretas con capacidades específicas de la competencia (Seixas, 2017b).

En nuestra realidad nacional dentro de plan curricular se incorpora explícitamente la competencia “Construye interpretaciones históricas” como aprendizaje esperado en secundaria, indicando sus capacidades constitutivas: interpreta críticamente fuentes diversas, comprende el tiempo histórico y elabora explicaciones históricas; además enfatiza el reconocimiento del estudiante como sujeto histórico (identidad) y la utilidad del pensamiento histórico para comprender el presente (MINEDU, 2016b).

Investigaciones y trabajos de tesis desarrollados en universidades peruanas han mostrado de forma reiterada que, pese a la existencia del marco curricular, el logro efectivo de esta competencia en secundaria presenta deficiencias: prevalecen enfoques centrados en la memorización, uso limitado de fuentes diversas y escasos procesos sistemáticos que promuevan explicaciones complejas, lo que evidencia la necesidad de programas didácticos

con diseño curricular alineado y evaluación empírica en contexto. Por ello, la intervención propuesta (programa H.I.S.T.O.R.I.A.) se articula con los estándares nacionales y responde a carencias detectadas en la práctica docente y en la transferencia de los diseños curriculares a experiencias concretas en aula (MINEDU, 2016b)

De acuerdo a distintos estudios dentro del ámbito latinoamericano y peruano han señalado que el logro de las competencias de los estudiantes se encuentra previo al inicio: tienen dificultades para interpretar críticamente las fuentes (MINEDU, 2023; Rivas, 2024), ubicar procesos en el tiempo histórico coherente, y elaborar explicaciones sistémicas de procesos históricos (C. E. Mendoza, Luján, Chura, & Peralta, 2024)

Se tiene algunas experiencias de intervención educativa han intentado superar esas debilidades académicas en las competencias del área de Ciencias Sociales haciendo que los resultados sean positivos en las tres facetas de la competencia: interpretación de fuentes, comprensión del tiempo histórico y elaboración de explicaciones históricas (Tiravanti, 2024), como el programas que han sido diseñados para promover la competencia en contextos escolares de secundaria (Villarroel, 2021) además la aplicación de estrategia didáctica donde los estudiantes presentaban bajo desarrollo de la competencia, mientras que los docentes mostraban limitaciones en la sistematicidad de sus estrategias activas (Rivas, 2024) ya estas experiencias demuestran que intervenir con programas metodológicos en el área tiene potencial positivo; sin embargo, dichos programas son pocos, localizados y con evaluaciones limitadas en contexto.

Se debe tener en cuenta, que la única asignatura que hace desarrollar al estudiante como protagonista de ser un sujeto histórico con una posición crítico de hechos producto de un pasado y presente comprendiendo su papel dentro de la sociedad y su responsabilidad en la transformación del entorno como los desafíos y ser constructor del futuro es Ciencias Sociales (Historia) (Meneses, González, & Santisteban, 2020). Esta área no solo promueve la adquisición de conocimientos sobre hechos del pasado, sino que fomenta el pensamiento crítico, la conciencia temporal y la comprensión de los procesos sociales, permitiendo al estudiante analizar causas y consecuencias de los fenómenos históricos (Carrasco, Molina, & Puche, 2014).

Por lo tanto, la enseñanza de la historia tiene como finalidad formar ciudadanos reflexivos capaces de interpretar el presente y proyectarse hacia el futuro desde una perspectiva ética y democrática (Antoni Santisteban, 2010; A. Santisteban, 2019). En ese sentido, el área de Ciencias Sociales contribuye a que los estudiantes comprendan su identidad, valoren la diversidad cultural y asuman una actitud crítica ante las injusticias sociales, fortaleciendo así su compromiso con la construcción de un futuro más equitativo y sostenible. En consecuencia, enseñar historia es educar para la ciudadanía activa, pues permite al individuo comprender su tiempo y actuar en él con sentido histórico (Pagès, 2000; Antoni Santisteban, Castellví, González, González, & Massip, 2021).

En nuestra región (Huánuco), existen estudios que establecen similares brechas que documentan situaciones educativas similares en contextos de secundaria y provincias cercanas se reporta un desarrollo desigual de la competencia: construye interpretaciones históricas y prevalencia de niveles bajos o insuficientes en dimensiones como en interpretación de fuentes, comprensión del tiempo y explicación histórica. Además, productos pedagógicos locales (unidades didácticas y proyectos de innovación) muestran prácticas que incorporan contenidos y referentes regionales como recurso para vincular identidad y memoria local con el aprendizaje histórico.

Además, los trabajos suelen ser exploratorios o de alcance limitado y no siempre evalúan con diseño experimental el efecto de programas integrales con dimensiones metodológicas claramente definidas. Esto plantea la oportunidad y la necesidad de generar evidencia regional robusta sobre intervenciones como H.I.S.T.O.R.I.A. que, al integrar reflexión de identidad e interpretación socio-temporal, podría resultar especialmente pertinente para esta jurisdicción territorial.

Aunque estos estudios muestran avances, se identifican vacíos relevantes, porque los programas existentes no siempre explicitan de modo axiomatizado sus dimensiones metodológicas, ni cómo estas inciden diferencialmente en cada capacidad de la competencia histórica pero este programa llamado H.I.S.T.O.R.I.A., que nace de una acrónimo que estructure esas dimensiones de forma integrada y aplicada en secundaria peruana y con enfoque que debe ser una tarea concreta en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, los efectos que tiene una intervención para el desarrollo del pensamiento crítico de fuentes primaria y secundaria son de suma importancia en el contexto particular de Tingo María, que mediante estudios de caso y tesis realizados muestran mejoras cuando se aplican estrategias concretas como infografías, museos virtuales, entre otros, enfatizan la necesidad de estudios y que permitan determinar efectividad y transferibilidad. En consecuencia, el estudio propuesto cubre un vacío local importante: evaluar empíricamente, en la I.E. Gómez Arias Dávila, el efecto de un programa histórico-didáctico diseñado y dimensionado explícitamente.

No obstante, en la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, se ha evidenciado que los estudiantes del segundo grado de secundaria presentan dificultades en el desarrollo de la competencia: Construye interpretaciones históricas, establecida en el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (EBR). Esta competencia busca que los estudiantes comprendan los procesos históricos a partir del análisis de fuentes diversas, el uso del tiempo histórico y la elaboración de explicaciones sobre causas, consecuencias, cambios y permanencias. Sin embargo, en las aulas, esta competencia suele abordarse de manera superficial, con énfasis en la memorización de fechas y personajes, sin promover una comprensión crítica y reflexiva del pasado ni su conexión con el presente y futuro.

La escasa utilización de fuentes históricas variadas, así como la débil contextualización de los hechos, afecta directamente la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, no obstante, en la práctica pedagógica actual, se observa una enseñanza centrada en la transmisión memorística de contenidos, lo que limita el análisis profundo de los hechos históricos y su conexión con la realidad actual. Cabe resaltar, las evaluaciones casuísticas determinan un análisis crítico que algunos aspectos históricos del área de Historia, como los orígenes de la humanidad, el poblamiento en los Andes y América, el mundo medieval y feudal, los cambios en la Edad Moderna y la conquista del Tahuantinsuyo, se suelen ser abordados de manera fragmentada, sin un enfoque integrador que permita al estudiante comprender los procesos históricos como parte de una evolución continua.

Por otro lado, la competencia 17 implica no solo conocer hechos, sino también comprender sus causas, consecuencias y significados desde diversas perspectivas, usando fuentes variadas y comprendiendo los cambios temporales. Esta perspectiva formativa aún

no se refleja plenamente en el trabajo pedagógico con los estudiantes (Ley, 20). Asimismo, construir interpretaciones históricas implica posicionarse críticamente frente a los hechos y procesos del pasado con el fin de formar personas capaces de reconocer su identidad, comprender el presente y construir un futuro mejor. No obstante, muchos estudiantes no logran asumir una postura activa frente al conocimiento histórico, ni relacionarlo con su vida cotidiana o los desafíos de su entorno.

En este contexto, resulta necesario replantear las estrategias didácticas utilizadas en el área de Ciencias Sociales, incorporando propuestas pedagógicas innovadoras que contribuyan al logro de la competencia mencionada. Por ello, se propone el diseño e implementación de un programa educativo denominado “HISTORIA”, el cual está orientado a desarrollar las capacidades específicas que integran la competencia 17: interpretar críticamente fuentes diversas, comprender el tiempo histórico y elaborar explicaciones sobre procesos históricos (Nokes, 2022). Este programa está diseñado en base al enfoque por competencias, utilizando recursos didácticos variados y metodologías activas que promuevan la participación, el análisis y la reflexión crítica en los estudiantes.

Ante esta brecha nacional donde la situación problemática se plantea la siguiente interrogante: ¿Qué efecto produce un programa HISTORIA en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025?

En esa perspectiva, el estudio se enmarcó dentro de la línea de investigación denominada “Estrategias del aprendizaje y necesidades educativas”, impulsada por la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (ULADECH, 2023), que promovió las indagaciones orientadas a responder a los desafíos actuales del ámbito escolar desde un enfoque inclusivo, intercultural y centrado en el estudiante. Asimismo, guarda coherencia con los compromisos establecidos en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, particularmente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de calidad, cuyo propósito es garantizar una educación equitativa, inclusiva y con oportunidades permanentes de aprendizaje a lo largo de la vida (ONU, 2015), lo que asegura una proyección social significativa, al contribuir con referentes internacionales que buscan transformar y mejorar la educación, en este caso fortaleciendo la regulación emocional en adolescentes a través de la mediación empática-espiritual.

Por otro lado, el estudio se justifica desde una perspectiva teórica, porque un programa H.I.S.T.O.R.I.A. desarrolla competencia construye interpretaciones históricas, los cuales tienen su base fundamental se fundamenta en los aportes del pensamiento histórico que concibe la enseñanza de la historia como un proceso de construcción activa de sentido a partir de fuentes, evidencias y narrativas múltiples (Haydn & Stephen, 2021; Seixas & Morton, 2012b). En este enfoque se plantea que el estudiante debe desarrollar habilidades de análisis crítico, comprensión temporal y explicación causal, para reconstruir el pasado de manera razonada. En ese marco, el programa H.I.S.T.O.R.I.A. integra dimensiones como herramientas metodológicas, interpretación socio-temporal, observación crítica, reflexión de identidad y análisis históricos, que responden a los seis conceptos de pensamiento histórico: evidencia, cambio, continuidad, causa, consecuencia y significancia (Seixas, 2017b). Además, teorías educativas como la del aprendizaje significativo (D. Ausubel, Novack, & Hanesian, 1983; David P. Ausubel, 2000) y la constructivista sociocultural (Vygostky, 1989; Vygotski, 1966) sustentan que el aprendizaje histórico se consolida cuando el estudiante relaciona nuevos contenidos con sus experiencias previas y el contexto social (Vygostky, 1989; Vygotski, 1966). Es decir, teóricamente este estudio se justifica porque contribuye a validar modelos integradores del pensamiento histórico en contextos latinoamericanos, ofreciendo evidencia empírica sobre cómo un programa didáctico estructurado puede fortalecer la competencia histórica en estudiantes peruanos de secundaria.

Desde el punto de vista práctico, la investigación es relevante porque busca mejorar los aprendizajes reales en el aula y proporcionar a los docentes herramientas metodológicas que respondan a los desafíos de la enseñanza de la historia en el Perú. La competencia “Construye interpretaciones históricas” constituye un eje fundamental del Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2016b), pues permite que los estudiantes comprendan el pasado para actuar de forma crítica en el presente. No obstante, estudios recientes evidencian un bajo nivel de logro en dicha competencia, especialmente en instituciones públicas regionales (C. E. Mendoza et al., 2024; Rivas, 2024)

En ese sentido, el programa H.I.S.T.O.R.I.A. se orienta a transformar la práctica pedagógica, promoviendo un aprendizaje histórico vivencial mediante estrategias de análisis de fuentes, debates, narrativas y reflexión identitaria. Su aplicación en la I.E. Gómez Arias Dávila de Tingo María pretende generar impacto directo en los estudiantes del segundo grado, fortaleciendo su pensamiento histórico y sentido de pertenencia cultural. Así, el

estudio ofrece beneficios concretos: mejorar los resultados de aprendizaje, optimizar las prácticas docentes y ofrecer un modelo replicable en otras instituciones del país, contribuyendo a la formación ciudadana crítica.

Desde una perspectiva metodológico la investigación se justifica porque adopta un diseño experimental, idóneo para medir el efecto causal de la aplicación del programa H.I.S.T.O.R.I.A. sobre el desarrollo de la competencia: Construye interpretaciones históricas, los estudios experimentales permiten establecer relaciones causa-efecto controlando variables externas y comparando grupos experimental y de control. Este enfoque garantiza rigor científico y validez interna, al emplear instrumentos de medición antes y después de la intervención. La aplicación del programa H.I.S.T.O.R.I.A. implica operacionalizar variables en dimensiones observables y las capacidades como: interpretación de fuentes, comprensión temporal y explicación histórica. El diseño experimental permitió contrastar si existen diferencias significativas entre los grupos. Entre tanto, se demostró estadística inferencial acorde a las necesidades y la presentación sólida para generar conocimiento aplicable sobre estrategias didácticas experimentales en el área de Historia.

La presente investigación preexperimental tiene como objetivo principal demostrar si el programa HISTORIA produce efecto el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025. A su vez, para verificar el logro de la competencia se establecen los objetivos específicos: Demostrar si el programa HISTORIA produce efecto en el desarrollo de la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María; demostrar si el programa HISTORIA produce efecto en el desarrollo de la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María; demostrar si el programa HISTORIA produce efecto en el desarrollo de la capacidad elabora explicaciones históricas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María.

Finalmente evaluar el nivel que caracteriza el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, antes y después de aplicar el programa y de esta forma se espera que, a través de la aplicación de este programa, los estudiantes logren comprender los procesos históricos con mayor profundidad, sean capaces de explicar causas y consecuencias desde una perspectiva crítica y asuman un rol activo como constructores de su historia y agentes de cambio en su entorno.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes internacionales

En España, Santisteban et al. (2021) desarrollaron el estudio titulado “Homenaje al maestro Joan Pagès: educación, ciudadanía y pensamiento social crítico”, con el objetivo de analizar los principales aportes pedagógicos de Pagès en la enseñanza de las ciencias sociales. La investigación, de tipo documental y descriptiva, revisó más de 400 publicaciones del autor mediante un análisis cualitativo de contenido. Los resultados evidencian que su obra fortaleció enfoques como el pensamiento histórico, la educación para la ciudadanía y la formación docente crítica. Se concluye que el legado de Pagès impulsa una enseñanza social transformadora orientada a la construcción de una ciudadanía democrática y reflexiva (Antoni Santisteban et al., 2021)

En Taiwán, Pan, Lai y Kuo (2023) realizaron el estudio “Integrating Possibility Thinking and Project-Based Learning in History Education”, con el objetivo de evaluar el impacto del enfoque PT-PBL en la motivación, creatividad y dominio del conocimiento histórico de estudiantes de secundaria. La investigación fue cuasiexperimental, con una muestra de 140 estudiantes (15–16 años), divididos en grupo experimental (PT-PBL) y grupo control (enseñanza tradicional). Se aplicaron cuestionarios de motivación, pruebas de creatividad y evaluaciones históricas. Los resultados mostraron mejoras significativas en creatividad y autoeficacia del grupo experimental, aunque sin diferencias notables en el dominio histórico. Se concluye que el enfoque PT-PBL potencia el aprendizaje activo y la motivación en la enseñanza de la historia (Pan, Lai, & Kuo, 2023)

En Rusia, Moseikina, Toktamysov y Danshina (2022) desarrollaron el estudio “Gamification in Historical Education as a Tool for Developing Key Professional Competencies”, con el objetivo de analizar el impacto de la gamificación en la enseñanza de la historia y en el desarrollo de competencias profesionales. La investigación fue experimental, con una muestra de 40 estudiantes universitarios de Moscú, aplicando un curso en línea gamificado de tres meses mediante LMS Academy, Facebook y realidad aumentada/virtual. Los resultados evidenciaron que la gamificación incrementó la motivación, la creatividad y el trabajo colaborativo, fortaleciendo habilidades relevantes del

siglo XXI. Se concluye que el aprendizaje gamificado fomenta una formación histórica activa y adaptable al contexto socioeconómico contemporáneo (Moseikina, Toktamysov, & Danshina, 2022)

En Yogyakarta (Indonesia), Fahrudin, Kurniawanti, Nurgiansah y Gularso (2025) realizaron el estudio titulado “Development of Teaching Materials for Historical Learning Evaluation Based on Observation to Improve Critical Thinking Skills”, cuyo objetivo fue desarrollar y validar materiales de enseñanza para fortalecer el pensamiento crítico en el aprendizaje de la historia. La metodología empleada fue de tipo investigación y desarrollo (I+D), con una muestra de estudiantes de Educación en Historia de la Universidad PGRI, utilizando cuestionarios y entrevistas como instrumentos de recolección de datos. Los resultados evidenciaron altos niveles de validez en los estándares de contenido (90%), lenguaje (91,67%) y visualización (81,67%), y un incremento significativo del pensamiento crítico en la clase experimental (80,77%) frente al grupo control (70,30%). En conclusión, los materiales didácticos desarrollados demostraron ser altamente efectivos para mejorar las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de historia (Fahrudin, Kurniawanti, Nurgiansah, & Gularso, 2025)

En Ecuador, Chile y Argentina, Gordón, Vega y Guzmán (2025) desarrollaron el estudio titulado “La enseñanza crítica de los estudios sociales y la formación ciudadana en la educación secundaria latinoamericana”, cuyo objetivo fue analizar estrategias pedagógicas que fortalezcan el pensamiento histórico y la ciudadanía crítica en contextos de transformación social. La metodología consistió en una revisión sistemática de literatura siguiendo el protocolo PRISMA, abarcando investigaciones de nivel secundario en tres países. Los resultados identificaron prácticas efectivas como el análisis crítico de fuentes y el aprendizaje basado en problemas, que favorecen una comprensión contextual y reflexiva de los procesos históricos. En conclusión, el estudio evidencia la necesidad de consolidar una pedagogía crítica e inclusiva, fortaleciendo la formación docente y las políticas educativas para promover una ciudadanía activa y democrática en América Latina (Gordón, Vega, & Guzman, 2025)

En Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y los Países Bajos, Gibson, Peck, Miles y Duquette (2025) realizaron el estudio titulado “Tendencias globales en la investigación del pensamiento histórico”, cuyo objetivo fue analizar los principales marcos conceptuales y

enfoques internacionales sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la educación. La metodología consistió en una revisión teórica comparativa de modelos educativos y estudios previos representativos de cada país. Los resultados identificaron tres tendencias dominantes: cognición y epistemología, alfabetización histórica e influencias socioculturales, además de críticas de tipo disciplinario y decolonial. En conclusión, el estudio propone nuevas direcciones para fortalecer la teoría, la práctica y la investigación del pensamiento histórico desde una perspectiva crítica y global (Gibson, Peck, Miles, & Duquette, 2025)

En México, Mendoza et al. (2024) desarrollaron el estudio titulado “El proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias en la educación básica”, cuyo objetivo fue definir y analizar las dinámicas de enseñanza por competencias en el aula. La metodología fue descriptiva y cualitativa, mediante una revisión documental apoyada en fichas de resumen y síntesis. Los resultados evidenciaron que la enseñanza basada en competencias impulsa el desarrollo del pensamiento crítico e interpretativo a través de la resolución creativa de problemas y el aprendizaje activo. En conclusión, el estudio resalta que el aprendizaje significativo surge de la experiencia del estudiante y su interacción reflexiva con el entorno social y cultural (C. E. Mendoza et al., 2024)

2.1.2. Antecedentes nacionales

Inga (2023) realizó el estudio titulado “Estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia Construye interpretaciones históricas en estudiantes de secundaria”, cuyo objetivo fue identificar las estrategias empleadas por los docentes para fortalecer dicha competencia. La metodología fue descriptiva y cualitativa, utilizando una entrevista estructurada aplicada a 7 docentes y 66 estudiantes del área de Ciencias Sociales. Los resultados mostraron un uso limitado de estrategias para desarrollar las capacidades de interpretación de fuentes, comprensión del tiempo y elaboración de explicaciones históricas. En conclusión, el estudio evidenció la necesidad de innovar las estrategias didácticas, ya que el desarrollo de la competencia se encuentra por debajo de los estándares del CNEB (Inga Barzola, 2023)

Vara (2023) desarrolló la investigación titulada “Habilidad investigativa para desarrollar la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de la

Institución Educativa Humberto Luna–Calca”, cuyo objetivo fue determinar en qué medida la habilidad investigativa favorece dicha competencia. El estudio fue de nivel explicativo, enfoque cuantitativo y diseño cuasi-experimental longitudinal, con una muestra de 38 estudiantes de quinto grado de secundaria. Se aplicó un pretest y postest para medir el progreso de los grupos experimental y control. Los resultados evidenciaron una mejora significativa en el grupo experimental tras la intervención, con un 89.5% en logro destacado, mientras que el grupo control mantuvo resultados similares. Se concluyó que el desarrollo de la habilidad investigativa incide positivamente en la competencia de construir interpretaciones históricas (Vara)

Rivas (2024) desarrolló la investigación titulada “Estrategia didáctica para fortalecer la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes de quinto año de secundaria”, cuyo objetivo fue diseñar una estrategia orientada a mejorar dicha competencia. El estudio se basó en el paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y diseño no experimental, trabajando con cuatro docentes y treinta estudiantes seleccionados intencionalmente. Se utilizaron entrevistas, encuestas, pruebas pedagógicas y cuestionarios como instrumentos. Los resultados mostraron bajo desarrollo de la competencia y escasa aplicación de métodos activos por parte de los docentes. Se concluyó proponiendo una estrategia interdisciplinaria innovadora para fortalecer la enseñanza de la Historia y la formación interpretativa de los estudiantes (Rivas, 2024)

Tiravanti (2024) desarrolló el estudio titulado “La labor docente y el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en el área de Ciencias Sociales”, cuyo objetivo fue presentar su experiencia docente en secundaria, mostrando cómo su formación profesional contribuyó al desarrollo de dicha competencia. Se aplicó una metodología descriptiva de tipo experiencial, analizando el trabajo realizado en los colegios San Andrés (2018) y Los Robles (2020–2023) mediante la revisión de textos escolares y materiales curriculares. Los resultados evidenciaron limitaciones en los materiales oficiales y el valor del enfoque histórico crítico del docente. Se concluyó que la formación disciplinar del maestro permite adaptar y enriquecer los recursos educativos para promover ciudadanos con pensamiento histórico y participación activa en la sociedad (Tiravanti, 2024)

Izquierdo (2024) realizó el estudio titulado “Efecto del programa Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones

históricas”, cuyo objetivo fue evaluar el impacto del ABP en estudiantes de cuarto grado de la I.E. Teniente Manuel Clavero Muga. Se aplicó una metodología de enfoque evaluativo con diseño cuasiexperimental, utilizando pre y post test en una muestra de 60 estudiantes distribuidos en grupos experimental y de control. Los datos se analizaron mediante la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados revelaron una mejora significativa en el grupo experimental (74,2%) respecto al control (33,3%). Se concluyó que el ABP fortalece la comprensión y desarrollo de interpretaciones históricas, mejorando el rendimiento académico en Ciencias Sociales (Izquierdo, 2024)

Sullon (2023) desarrolló la investigación titulada “Uso de recursos audiovisuales para el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes de primer grado de secundaria”, cuyo objetivo fue diseñar una unidad de aprendizaje en Ciencias Sociales que emplee recursos audiovisuales para mejorar dicha competencia. Se aplicó una metodología de innovación pedagógica con enfoque cualitativo y diseño descriptivo-propositivo, orientada al análisis y planificación de estrategias didácticas en la I.E. HBS College. La propuesta incluyó sesiones de aprendizaje y materiales audiovisuales como instrumentos principales. Los resultados evidenciaron que el uso adecuado de estos recursos dinamiza el aprendizaje y mejora la comprensión de fuentes históricas. Se concluyó que la integración de medios audiovisuales fortalece la competencia histórica y motiva el aprendizaje activo en los estudiantes (Sullon, 2023)

Villarroel (2021) realizó la investigación titulada “Gamificando con fuentes históricas para fortalecer la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes de primer grado de secundaria”, cuyo objetivo fue determinar los efectos del programa gamificado en el logro de dicha competencia. El estudio empleó un enfoque cuantitativo, diseño cuasiexperimental, con una población de 120 estudiantes y una muestra de 56 (28 grupo experimental y 28 control). Se utilizó una prueba validada por juicio de expertos y fiabilidad KR-20 aplicada en pre y post test. Los resultados evidenciaron una mejora significativa en el grupo experimental (de 67.9% en inicio a 60.7% en logro esperado y 39.3% en logro destacado). Se concluyó que el programa “Gamificando con fuentes históricas” potencia la competencia interpretativa mediante el uso del juego y el método histórico (Villarroel, 2021)

2.1.3. Antecedentes locales

En Huancayo, Huamán y Maribel (2021) realizaron la investigación titulada “Las historietas y su influencia en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes de segundo de secundaria de la I.E. Praxis”, cuyo objetivo fue determinar la influencia del uso de historietas en dicha competencia. El estudio fue aplicado, de nivel explicativo comparativo y diseño cuasiexperimental, con una población de 150 estudiantes y una muestra de 28 distribuidos en grupo control y experimental. Se emplearon una lista de cotejo y una prueba objetiva como instrumentos, analizando los datos con Excel. Los resultados mostraron un valor de $t = -13.9908$, evidenciando una diferencia significativa entre los grupos. Se concluyó que la elaboración de historietas favorece el desarrollo activo y significativo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes (Huamán & Maribel, 2021)

Mendoza (2020) desarrolló la investigación titulada “Diferencias en el dominio de la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes de instituciones educativas de jornada escolar completa y regular”, cuyo objetivo fue comparar el nivel de dicha competencia entre estudiantes de zonas urbanas y rurales. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo-comparativo, y una muestra de 478 estudiantes de quinto grado de secundaria. Se aplicó una prueba basada en la competencia construye interpretaciones históricas como instrumento de recolección. Los resultados mostraron que no existen diferencias significativas entre ambos tipos de jornada, aunque ambos grupos evidencian deficiencias en el nivel de dominio, predominando el nivel “en inicio” con una ligera ventaja a favor de la jornada escolar completa (E. Mendoza, 2020)

En la provincia de Junín, Laureano y Morán (2023) desarrollaron la investigación titulada “Identidad histórica y conocimiento de la Batalla de Junín en estudiantes del nivel primario”, cuyo objetivo fue determinar la relación significativa entre la identidad histórica y el conocimiento sobre la Batalla de Junín. El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo-correlacional, aplicado a estudiantes de primaria de instituciones educativas de la provincia. Se emplearon cuestionarios y pruebas de conocimiento histórico como instrumentos de recolección. Los resultados revelaron una relación positiva entre la identidad histórica y el conocimiento del acontecimiento,

concluyéndose que fortalecer la memoria y el sentido histórico contribuye a consolidar la identidad cultural y patriótica local. (Laureano & Moran, 2023)

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Programa HISTORIA

Este programa H.I.S.T.O.R.I.A. surge en el contexto de las reformas curriculares centradas en competencias en América Latina y, más específicamente, de la adopción en Perú del Currículo Nacional de la Educación Básica que incorpora la competencia como: Construye interpretaciones históricas (MINEDU, 2016). La sigla H.I.S.T.O.R.I.A., diseñada como un acrónimo pedagógico mnemotécnico donde cada docentes y estudiante debe construir el pensamiento crítico mediante el proceso continuo como en la aplicación de Herramientas metodológicas, interpretación socio-temporal, observación crítica, reflexión de identidad y análisis históricos.

Ante esta crisis educativa es planteada se plantea una didáctica de la historia como respuesta a las necesidades del hecho educativo consistente en un programa sistemático, replicable y evaluable que impulse el pensamiento histórico en educación secundaria. Así, como traducir habilidades históricas en conceptos operativos de uso crítico de fuentes, análisis de causas y consecuencias, toma de perspectiva, así como unas propuestas didácticas contextualizadas de secuencias didácticas, uso de fuentes locales y actividades de investigación escolar (Ponce, 2015; Seixas & Morton, 2012a). Estas influencias traducen la teoría en unidades didácticas concretas: sesiones por módulos, actividades de análisis de fuentes primarias, trabajos cooperativos, tareas de investigación guiada y rúbricas de evaluación alineadas con los niveles del currículo nacional (MINEDU, 2016b)

En consecuencia, este programa H.I.S.T.O.R.I.A., nace como una respuesta contextual al reto de enseñar historia como disciplina interpretativa: pretende transformar la clase de historia desde la memorización hacia la argumentación crítica y la construcción de interpretaciones sustentadas en evidencia. Su historia es reciente y es producto de la confluencia entre políticas curriculares nacionales y desarrollos internacionales en didáctica de la historia y su consolidación depende de evidencia pertinentes en el contexto educativo.

Asimismo, el programa H.I.S.T.O.R.I.A., posee una importancia trascendental en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas, establecida en el Currículo Nacional del Perú (MINEDU, 2016). Este programa se alinea con el enfoque por competencias al promover el análisis crítico de fuentes, la comprensión temporal y la explicación de procesos históricos, permitiendo que el estudiante se reconozca como sujeto histórico y ciudadano reflexivo. En regiones como Junín–Satipo, donde la memoria colectiva y las experiencias locales son ricas y diversas, la aplicación del programa contribuye al fortalecimiento de la identidad regional y al desarrollo del pensamiento crítico, necesario para la convivencia democrática.

Asimismo, la aplicación del programa H.I.S.T.O.R.I.A. materializa los postulados al estimular la reflexión sobre el pasado desde múltiples perspectivas, con base en evidencias y razonamientos causales, por otro lado, fomenta competencias transversales. como la argumentación, la investigación y la comunicación, elementos claves para la ciudadanía activa. En ese sentido, H.I.S.T.O.R.I.A. no solo tiene valor didáctico, sino también formativo y ciudadano, pues prepara a los jóvenes para analizar críticamente su entorno y construir una visión responsable del futuro (Wineburg, 2010).

2.2.1.1. Definición del programa HISTORIA

La historia es un intento de comprender e interpretar el pasado, de explicar las causas y los orígenes de las cosas en términos inteligibles (Carr, 2018; Evans, 2002).

Este enfoque que tiene trascendencia importante dentro de la investigación de denomina: Programa H.I.S.T.O.R.I.A., por lo tanto se define; como un conjunto de acciones pedagógicas del marco curricular o proyecto educativo orientado a la enseñanza de la historia que integra valores, competencias y contenidos estructurados bajo cada letra de la sigla, para promover el pensamiento histórico; es decir, es una estrategia pedagógica planificada que articula contenidos teóricos, metodológicos, actividades y recursos con el fin de formar en la capacidad de interpretar el pasado de manera crítica y reflexiva.

Por otra parte, el programa H.I.S.T.O.R.I.A. es un diseño curricular orientado a la formación histórica que articula competencias, contenidos y valores en un esquema siglado para fortalecer el pensamiento histórico en el alumnado (Villanueva, 2018, p. 23), definida también como una planificación estratégica bajo la sigla H.I.S.T.O.R.I.A. que busca integrar

conocimiento, metodología y reflexión sobre el pasado como eje pedagógico (Sepúlveda, 2020)

El programa H.I.S.T.O.R.I.A. (Herramientas para la Interpretación Social y Temporal con Observación crítica, Reflexión de Identidad y Análisis) se fundamenta en la concepción de la historia como una ciencia interpretativa, formativa y ciudadana. Su propósito es desarrollar en los estudiantes la competencia de construir interpretaciones históricas, articulando pensamiento crítico, conciencia temporal y sentido de identidad cultural. Inspirado en el Enfoque Histórico-Crítico de Interpretación Situada (E.H.C.I.S.), promueve el uso de metodologías activas como el análisis de fuentes, la indagación y la argumentación histórica.

Asimismo, integra los principios del constructivismo social (Vygotsky, 1978) y la pedagogía crítica (Freire, 1970), fomentando el aprendizaje significativo y la reflexión sobre los procesos sociales y culturales del entorno. En síntesis, el programa H.I.S.T.O.R.I.A. constituye una estrategia pedagógica que potencia el pensamiento histórico, la conciencia ciudadana y la comprensión de la realidad desde una perspectiva transformadora y contextual.

2.2.1.2. Enfoque del programa HISTORIA

El enfoque teórico que subyace se denomina: Enfoque Histórico-Crítico de Interpretación Situada (E.H.C.I.S.), que está basada en el Programa H.I.S.T.O.R.I.A.: Herramientas para la Interpretación Social y Temporal con Observación crítica, Reflexión de Identidad y Análisis histórico, que se fundamenta en la idea de que el aprendizaje histórico se construye desde la interacción entre el estudiante, su contexto y la memoria colectiva, mediante procesos reflexivos, críticos y significativos. Este enfoque asume que comprender la historia no es solo conocer hechos del pasado, sino interpretar realidades humanas en su devenir temporal, articulando las experiencias escolares, familiares y sociales con las herramientas del pensamiento histórico. Este enfoque surge como una respuesta innovadora ante la necesidad de replantear la enseñanza de la historia desde una visión formativa, reflexiva y contextualizada.

A diferencia de los modelos tradicionales basados en la transmisión memorística, el E.H.C.I.S. concibe la historia como un proceso interpretativo, en el que los estudiantes son

sujetos activos que construyen significados sobre el pasado a partir de su propia experiencia y entorno sociocultural, por ello, el E.H.C.I.S., propone una reorientación de la enseñanza de la historia hacia un paradigma centrado en el estudiante como constructor activo de interpretaciones históricas, pero siempre mediado por su contexto social, cultural y temporal. Este enfoque surge de la necesidad de trascender las visiones tradicionalistas de la historia (reproductoras, memorísticas) y promover una formación capaz de integrar el pasado con el presente, fomentando ciudadanía crítica y responsabilidad ética en estudiantes.

En esencia, E.H.C.I.S. plantea que la historia no es un saber remoto o muerto, sino una práctica viva que debe conectar con las vivencias del alumnado: sus experiencias escolares, familiares y sociales. Los procesos históricos como rupturas, continuidades, conflictos, transformaciones se analizan no sólo como hechos distanciados en el tiempo, sino como fenómenos que tienen relevancia en la construcción de identidades, valores y sentidos en el presente. Por ello, la temporalidad (ciclos, décadas, milenios), el espacio social (local, nacional, global), y las escalas de análisis cobran protagonismo como dimensiones interrelacionadas de la interpretación histórica.

Se debe entender el énfasis en lo crítico, implica que los estudiantes deben poder cuestionar los relatos dominantes, reconocer sesgos, contrastar fuentes y perspectivas, y negociar sentidos frente a pluralidad de versiones. No se trata de relativismo extremo, sino de una reflexión fundamentada y argumentada. En esa línea, la memoria colectiva, la identidad cultural y las historias locales se incorporan como elementos esenciales: el pasado se interpreta desde la experiencia del estudiante, alimentando su conciencia histórica y empatía con actores diversos.

El enfoque histórico-crítico considera la historia como un instrumento para comprender la realidad y transformarla (Paulo Freire, 1970; P. Freire, 1997), por ello, la enseñanza debe vincular los hechos históricos con los contextos reales de vida como escolar, familiar y social de los estudiantes. En ese sentido, el aprendizaje histórico deja de ser un ejercicio de repetición cronológica y se convierte en una práctica viva de reflexión, cuestionamiento y conciencia ciudadana.

Asimismo, el componente de interpretación situada permite contextualizar los procesos históricos desde distintas escalas (local, regional, nacional y global), reconociendo

que el conocimiento histórico siempre se construye desde un lugar, una cultura y una temporalidad determinada. De esta manera, el estudiante aprende a interpretar el pasado con sentido crítico, reconociendo continuidades y rupturas, causas y consecuencias, y el valor de la diversidad de perspectivas.

E.H.C.I.S. también considera que el conocimiento histórico implica una mediación metodológica: el estudiante necesita herramientas metodológicas para procesar información, organizar el tiempo histórico, relacionar causas y consecuencias, y elaborar explicaciones multicausales. Estas herramientas (estudio de casos, análisis de fuentes, entrevistas, reconstrucciones temporales) permiten construir interpretaciones fundamentadas.

Finalmente, el enfoque tiene una finalidad ética-formativa: no basta con entender la historia, sino que los estudiantes sean capaces de implicarse como agentes críticos en su contexto social, comprender los desafíos del presente con raíces históricas, y actuar con responsabilidad. El E.H.C.I.S. transforma la enseñanza de la historia en una experiencia significativa, situada y comprometida con el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia ciudadana del alumnado.

El E.H.C.I.S. busca, en última instancia, formar una conciencia histórica activa, capaz de comprender el presente como resultado de procesos históricos y de asumir la responsabilidad ética de transformar la sociedad hacia el bien común.

2.2.1.3. Fundamento teórico-pedagógico del E.H.C.I.S.

El Enfoque Histórico-Crítico de Interpretación Situada (E.H.C.I.S.) se basa en una concepción pedagógica transformadora que entiende la enseñanza de la historia como una práctica crítica, situada y significativa. Este enfoque articula tres principios que orientan la formación del pensamiento histórico en los estudiantes, fortaleciendo la competencia construye interpretaciones históricas a partir de la realidad escolar, familiar y social y se concibe la enseñanza de la historia como un proceso integral que articula herramientas metodológicas, interpretación temporal, observación crítica, reflexión identitaria y análisis histórico para formar pensadores históricos capaces de construir sentido y pertenencia en su propio tiempo.

Principio de aprendizaje situado y contextualización significativa. Este principio reconoce que todo aprendizaje histórico debe partir de la realidad del estudiante, donde el

factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe; averíguese esto y enséñese consecuentemente (David P Ausubel, Novak, & Hanesian, 1976). En ese sentido, el E.H.C.I.S. promueve un aprendizaje situado, donde el conocimiento histórico se construye a partir de las experiencias concretas de la vida escolar, familiar y comunitaria, es decir; parte de las experiencias personales y del contexto sociofamiliar del estudiante para conectar el pasado con el presente

El contexto se convierte en un espacio de interpretación: los estudiantes analizan hechos históricos y los conectan con procesos actuales, identificando continuidades, rupturas y permanencias que configuran su entorno. Esta visión se alinea con el enfoque sociocultural quien sostiene que el conocimiento se genera mediante la interacción con otros y con la cultura (Vygotsky, 1989; L. Vygotsky, 1997; L. S. Vygotsky, 1996). Así, la historia se convierte en una herramienta para comprender la transformación de la sociedad y del propio sujeto, en lugar de ser solo una acumulación de datos del pasado.

El principio de construcción activa del conocimiento, este sustenta que el estudiante se convierte en investigador que analiza fuentes, elabora hipótesis y construye explicaciones fundamentadas, por lo tanto, constituye el eje metodológico del enfoque E.H.C.I.S., al concebir al estudiante como un sujeto histórico e investigador que interpreta, analiza y reconstruye el pasado desde una perspectiva crítica y situada. Esta concepción se sustenta en el paradigma constructivista y sociohistórico del aprendizaje, donde el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que se construye activamente a través de la interacción con el entorno, las fuentes y los otros.

Desde la perspectiva de aprendizaje constructivista el aprendizaje es un proceso mediado socialmente en el que el sujeto internaliza herramientas culturales y cognitivas mediante la interacción con su comunidad (L. S. Vygotsky, 1996). En este sentido, el aula de historia se transforma en un espacio de indagación, donde el estudiante analiza fuentes, formula hipótesis, debate interpretaciones y elabora explicaciones fundamentadas. El aprendizaje significativo se produce cuando los estudiantes son capaces de construir representaciones propias de los contenidos a partir de la exploración y la reflexión guiada (César Coll et al., 2005) Este principio orienta al docente a adoptar un rol de mediador cognitivo, facilitando la construcción autónoma del conocimiento histórico.

Asimismo, enseñar historia implica promover una pedagogía del descubrimiento, donde el estudiante “piensa como un historiador” y desarrolla habilidades para formular preguntas, interpretar evidencias y organizar narrativas explicativas (J. Bruner & Porath, 2000; J. S. Bruner, 1997). En este marco, el E.H.C.I.S. promueve un aprendizaje investigativo que integra el método histórico como herramienta didáctica, fomentando la curiosidad, la inferencia y la verificación de hipótesis. De este modo, los estudiantes aprenden a analizar críticamente las fuentes y a elaborar explicaciones multicausales sobre los procesos históricos, fortaleciendo la competencia “Construye interpretaciones históricas”.

La investigación escolar, por tanto, se convierte en el núcleo de la formación del pensamiento histórico y deben ser guiados a desarrollar criterios de evidencia, comprensión temporal y empatía histórica para alcanzar un pensamiento histórico competente (Colby, 2007) En consonancia, el programa H.I.S.T.O.R.I.A. concibe el aprendizaje de la historia como una práctica epistemológica donde el estudiante interpreta, explica y argumenta con base en fuentes diversas (documentos, testimonios, objetos, imágenes), convirtiéndose en protagonista activo del proceso de construcción del saber.

En suma, el fundamento de construcción activa del conocimiento del E.H.C.I.S. se sostiene en una visión epistemológica donde el aprendizaje histórico se entiende como un proceso dinámico, colaborativo y contextualizado. El estudiante deja de ser receptor para convertirse en investigador, intérprete y constructor de sentido, desarrollando capacidades cognitivas y éticas que fortalecen su identidad histórica y su compromiso ciudadano.

Principio de pluralidad interpretativa crítica. Este principio del E.H.C.I.S. enfatiza el desarrollo del pensamiento reflexivo y cuestionador, donde una educación auténtica no se hace de A para B o de B para A, sino de A con B, mediada por el mundo (Paulo Freire, 1970). Este principio invita a que los estudiantes asuman una posición activa frente a la historia, analizando fuentes, comparando discursos y elaborando interpretaciones multicausales y fundamentadas; es decir, en el sujeto se promueve el contraste de versiones y perspectivas, valorando la diversidad de miradas históricas.

Entre tanto, el uso de herramientas metodológicas, como el análisis de fuentes primarias, el estudio de casos y la explicación histórica, fortalece la capacidad crítica del

estudiante para reconocer intencionalidades, sesgos y silencios en los relatos históricos, donde el pensamiento histórico se desarrolla cuando los individuos aprenden a articular el pasado en narraciones significativas que orientan su acción en el presente (Rüsen, 2005), por tanto, interpretar críticamente implica construir sentido histórico y conciencia ciudadana, elementos centrales del programa H.I.S.T.O.R.I.A.

Principio de identidad y empatía histórica. Este principio reconoce que la enseñanza de la historia tiene una dimensión ética y emocional vinculada a la identidad personal y colectiva y comprender el pasado implica reconocerse como parte de una historia común donde el hecho de pensar históricamente requiere imaginación empática, la habilidad de ponerse en el lugar de quienes vivieron en otro tiempo sin perder la perspectiva crítica del presente (Wineburg, 1999)

Desde esta perspectiva, el E.H.C.I.S. promueve el desarrollo de la conciencia histórica y la empatía, entendidas como capacidades que permiten valorar la diversidad cultural, reconstruir memorias colectivas y fortalecer el sentido de pertenencia. En este proceso, la historia se convierte en una práctica formativa que integra razón y emoción, ayudando a los estudiantes a reflexionar sobre quiénes son, de dónde vienen y hacia dónde se dirigen como actores sociales.

De esta manera, el principio de identidad y empatía histórica no solo busca transmitir conocimientos, sino formar sujetos históricos capaces de comprender las interrelaciones entre pasado, presente y futuro, asumiendo un compromiso ético con su comunidad y su entorno. En consecuencia, estos tres principios —contextualización significativa, interpretación crítica e identidad con empatía histórica— consolidan el fundamento teórico-pedagógico del E.H.C.I.S., orientando un modelo de enseñanza que articula conocimiento, reflexión y acción social. El programa H.I.S.T.O.R.I.A. se posiciona, así como una propuesta educativa integral que potencia la comprensión del tiempo histórico y la formación de ciudadanos críticos, conscientes y comprometidos con su realidad.

2.2.1.4. Propósito del enfoque teórico-pedagógico del E.H.C.I.S.

Dentro de fundamento epistémico del enfoque E.H.C.I.S. se promueve un conjunto de propósitos como: Formar estudiantes capaces de analizar, explicar e interpretar críticamente los procesos históricos, relacionándolos con su realidad inmediata, de modo que

puedan reconstruir significados históricos y fortalecer su identidad ciudadana y memoria cultural

El propósito de formar a los alumnos en el análisis, explicación e interpretación crítica de procesos históricos implica desplazarse de una enseñanza centrada en la memorización de hechos hacia una educación que promueva el pensamiento histórico, es decir, el aprendizaje histórico debe extenderse más allá de la mera memorización de eventos pasados y abarcar la comprensión de los procesos mediante los cuales el pasado es representado, construido o dotado de significado (Tirado-Olivares, López-Fernández, González-Calero, & Cózar-Gutiérrez, 2024) entre tanto, este enfoque apunta precisamente al programa H.I.S.T.O.R.I.A., ya que fomenta que los estudiantes no solo reconozcan fechas y personajes, sino que analicen causas y efectos, contextualicen el pasado en su vida actual y reconstruyan significados históricos vinculados a su identidad y memoria cultural.

Además, el desarrollo de la identidad ciudadana y la memoria cultural está estrechamente vinculado con la conciencia histórica. En el estudio comparativo entre Australia y Singapur, se concluye que los currículos que pretenden fomentar la conciencia histórica y la empatía histórica logran fortalecer el sentido de pertenencia y la visión relacional de los estudiantes con otros grupos sociales (Bleeze, 2024) Por tanto, el propósito del E.H.C.I.S. alienta al alumnado a ver la historia como parte de su biografía colectiva, haciéndolo sujeto activo de interpretaciones que generen una memoria cultural compartida.

Integración del pensamiento histórico con la experiencia vital del estudiante, es uno de los aportes innovadores del enfoque es que integra el pensamiento histórico con la experiencia vital del estudiante, lo que convierte el aprendizaje en algo más relevante y significativo. Es así, que las actividades de mayor nivel cognitivo incluyen ejercicios que trabajan la empatía histórica y la relevancia histórica; es decir, conexiones con la vida del estudiante, además de los contenidos tradicionales (Seixas, 2017a), esta refuerza la pertinencia del enfoque H.I.S.T.O.R.I.A., que arranca de contextos escolares, familiares y sociales concretos.

Asimismo, la empatía histórica detalla que docentes emplean metodologías centradas en el estudiante, experiencias de aprendizaje como proyectos, simulaciones y escritura en primera persona, para fomentar tanto la dimensión cognitiva como afectiva del pensamiento

histórico (Karn, 2024) Esta conjunción es clave para que el pensamiento histórico deje de ser abstracto y se convierta en algo vital, conectado con la realidad del estudiante.

Promover la acción interpretativa más allá del aula, vinculando escuela, familia y sociedad, el E.H.C.I.S. también propone que la enseñanza de la historia trascienda el aula para vincularse con la vida familiar y social del estudiante. En este sentido, la pedagogía de empatía histórica sostiene que las experiencias de aprendizaje deben permitir la toma de perspectiva, la contextualización histórica y el compromiso con dimensiones sociales actuales (Endacott & Brooks, 2013; Karn, 2024). Este enfoque sugiere que los estudiantes no solo consumen interpretaciones históricas, sino que construyen activamente significados en interacción con su entorno.

Por lo tanto, las unidades didácticas basadas en el “historical thinking” favorecieron la participación de los alumnos, así como su percepción de conexión con la comunidad y la cultura local (Gómez, Rodríguez-Medina, Miralles-Martínez, & López-Facal, 2021), este tipo de resultados avalan el propósito del programa H.I.S.T.O.R.I.A. de involucrar no solo al estudiante sino a su ambiente familiar y social en la construcción de interpretaciones históricas.

Reconfigurar la enseñanza de la historia como un proceso vivencial, analítico y crítico que desarrolla autonomía intelectual y conciencia temporal, es un aporte sustancial del enfoque es la reconfiguración de la enseñanza de la historia como un proceso vivencial, es decir, que involucra experiencia, reflexión y acción; analítico, porque exige herramientas para investigar, comparar, contextualizar; y crítico, porque fomenta la evaluación de discursos históricos. Desde esta perspectiva, el pensamiento histórico involucra habilidades de orden superior que permiten reflexionar sobre cómo los hechos son representados, contruidos y dotados de significado, en lugar de simplemente memorizar datos (Tirado-Olivares et al., 2024)

El desarrollo de la conciencia temporal, como una capacidad para entender simultaneidad, duración, cambio, continuidad es sumamente esencial. En el análisis sobre “historical thinking”, los autores destacan que los estudiantes deben manejar convenciones temporales para ordenar procesos y relacionarlos con su presente (Chapman, 2024). Esto

apoya el propósito del E.H.C.I.S. de fomentar autonomía intelectual: que el estudiante decida, investigue, construya explicaciones y entienda el tiempo histórico.

Fomentar una historia viva y situada, donde el estudiante se convierte en sujeto activo del conocimiento histórico, que finalmente, el enfoque pretende convertir al estudiante en sujeto activo del conocimiento histórico, participando en la construcción de interpretaciones que se arraigan en su contexto. Por lo tanto, la pluralidad de interpretaciones es vital para que los estudiantes comprendan que existen múltiples maneras de hacer sentido del pasado (Chapman, 2024). Esto se alinea plenamente con el objetivo de H.I.S.T.O.R.I.A. de fomentar no solo conocimiento, sino también acción interpretativa, diálogo de perspectivas, argumentación y responsabilidad histórica.

En consecuencia, los propósitos del E.H.C.I.S. se sustentan en perspectivas reciente que subraya la importancia del pensamiento histórico, la empatía histórica, la conciencia temporal y la participación activa del estudiante en la construcción de conocimiento. El programa H.I.S.T.O.R.I.A., al asumir estos propósitos, se alinea con buenas prácticas internacionales de enseñanza de la historia, orientadas a la formación de ciudadanos activos, críticos, éticos y con sentido de pertenencia cultural.

El enfoque histórico-crítico de interpretación situada (E.H.C.I.S.) aporta una visión innovadora al integrar el pensamiento histórico con la experiencia vital del estudiante, haciendo del aprendizaje un proceso significativo y contextualizado. Promueve una acción interpretativa que trasciende el aula y articula la escuela, la familia y la sociedad, fortaleciendo la conexión entre pasado y presente. Reconfigura la enseñanza de la historia como una práctica vivencial, analítica y crítica que fomenta la autonomía intelectual, la conciencia temporal y la capacidad de reflexión. Finalmente, impulsa una historia viva y situada, donde el estudiante asume un rol protagónico como sujeto activo en la construcción del conocimiento histórico y en la comprensión de su identidad individual y colectiva.

2.2.1.5. Propuesta pedagógica del E.H.C.I.S.

La propuesta pedagógica del E.H.C.I.S. convierte los principios teóricos y epistemológicos en acciones concretas dentro del aula. Su propósito es hacer de la enseñanza de la historia un proceso activo de indagación, reflexión y construcción de sentido, centrado en el estudiante. Por esta razón, se apoya en cuatro principios esenciales como: Aprendizaje

situado y significativo: parte de las experiencias personales y del contexto sociofamiliar del estudiante para conectar el pasado con el presente (David P. Ausubel, 2000; David P Ausubel et al., 1976); construcción activa del conocimiento: el alumno se convierte en investigador que analiza fuentes, elabora hipótesis y construye explicaciones fundamentadas; pluralidad interpretativa: se promueve el contraste de versiones y perspectivas, valorando la diversidad de miradas históricas y reflexión ética e identidad cultural: se fomenta la empatía histórica, la memoria colectiva y la valoración de la identidad local.

En la práctica, el programa H.I.S.T.O.R.I.A. implementa estrategias como el estudio de casos, el análisis de fuentes diversas, la elaboración de líneas de tiempo, los debates argumentativos y las investigaciones de historia local, que fortalecen la competencia construye interpretaciones históricas.

En la práctica educativa, el programa H.I.S.T.O.R.I.A. se implementa a través de estrategias activas e investigativas que convierten el aula en un espacio de construcción colectiva del conocimiento. Entre estas estrategias destacan el estudio de casos históricos, que permite analizar hechos desde múltiples perspectivas; el análisis de fuentes diversas (textuales, gráficas, orales o arqueológicas), que fomenta la crítica y la contrastación de información; y la elaboración de líneas de tiempo, que facilita la comprensión de la simultaneidad y la sucesión de los procesos.

Asimismo, los debates argumentativos y las investigaciones de historia local fortalecen la vinculación entre el aprendizaje histórico y la realidad social de los estudiantes, promoviendo la interpretación situada y el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas. En consecuencia, estas prácticas favorecen el pensamiento histórico porque ayudan al estudiante a comprender cómo los relatos del pasado se construyen y se interpretan en función de evidencias y contextos (Gibson et al., 2025)

Estas estrategias responden al principio de aprendizaje significativo y situado que orienta el enfoque E.H.C.I.S., donde el estudiante no memoriza datos, sino que reconstruye significados históricos a partir de experiencias concretas y contextuales. De acuerdo con Coll y Onrubia (2019), el conocimiento se consolida cuando los alumnos “interactúan con los objetos culturales, las fuentes y las ideas de otros, generando nuevas comprensiones (Cèsar Coll et al., 1993; Tigse, 2018). En ese sentido, la historia se aprende haciendo historia,

mediante el análisis de evidencias, la formulación de hipótesis y la construcción de interpretaciones argumentadas. De esta manera, el aula se convierte en un laboratorio de investigación histórica, donde los estudiantes desarrollan capacidades cognitivas, críticas y éticas, mientras fortalecen su identidad y conciencia temporal.

Las estrategias concretas y métodos para el aula incluyen: Estudio de casos o casuísticos: se seleccionan conflictos históricos locales o regionales relacionados con la realidad de los estudiantes. Esto facilita la contextualización y emocionalidad del aprendizaje. Análisis de fuentes múltiples: documentos escritos, testimonios orales, mapas, fotografías, gráficos. Los estudiantes comparan versiones, identifican sesgos y discuten interpretaciones. Líneas temporales y convenciones temporales: los estudiantes construyen cronologías con décadas, ciclos y milenios, relacionando eventos simultáneos en distintas escalas.

Proyectos de investigación histórica local conocidas como: estrategias activas como el aprendizaje basado en problemas históricos (ABPH), aprendizaje basado en proyectos histórico (ABPH) y el aprendizaje basado en investigación histórica (ABIH), donde los estudiantes recogen testimonios de abuelos, visitas a archivos locales, comparan fuentes locales con narrativas nacionales. Foros de debate y reflexión: los estudiantes exponen interpretaciones históricas, argumentan, escuchan perspectivas distintas y revisan sus propias ideas y la metacognición y reflexión sobre la identidad: se promueven actividades de escritura reflexiva donde los estudiantes conectan su identidad con procesos históricos, desarrollando conciencia histórica y empatía con actores del pasado.

Dentro de este enfoque el rol docente como mediador y orientador crítico, es decir; el docente asume un rol de mediador (David P. Ausubel, 1963; MINEDU, 2016b; J. Piaget, 1981; Vigotsky, 1964; Vygostky, 1989) y orientador crítico (Paulo Freire, 1970), guiando al estudiante en el uso de herramientas metodológicas y didácticas para comprender procesos históricos de manera multicausal y contextual.

El docente, en el marco del programa H.I.S.T.O.R.I.A., asume un rol de mediador cognitivo y orientador crítico, acompañando el proceso de construcción del conocimiento sin imponer verdades absolutas. Donde el aprendizaje se produce cuando los nuevos conceptos se relacionan de modo sustantivo con lo que el estudiante ya sabe (David P.

Ausubel, 1963), lo cual implica que el profesor debe crear puentes entre los saberes previos y los nuevos significados, en esa misma línea el aprendizaje histórico se construye a través de procesos de asimilación y acomodación, donde el estudiante reorganiza sus esquemas mentales al enfrentarse con nuevos desafíos cognitivos (J. Piaget, 1981). Por otro lado, la mediación el docente debe enfatizar en la zona de desarrollo próximo impulsa el avance del pensamiento histórico, permitiendo que el estudiante logre aprendizajes que no alcanzaría de manera individual (Vygostky, 1989).

En enfoque E.H.C.I.S., desde la pedagogía crítica, concibe al educador como un orientador crítico, que fomenta la reflexión y la acción consciente sobre la realidad (Paulo Freire, 1970; P. Freire, 1996) y se alinea con la finalidad del programa H.I.S.T.O.R.I.A., que busca formar estudiantes capaces de cuestionar, interpretar y transformar su entorno a partir del conocimiento histórico, donde el docente debe promover en sus estudiantes el desarrollo de competencias que integren la comprensión temporal, el análisis multicausal y la interpretación de fuentes, con un sentido ético y ciudadano (MINEDU, 2012, 2016a, 2020) En este marco, la mediación pedagógica no se limita a la transmisión de saberes, sino que se convierte en un proceso dialógico, reflexivo y emancipador que impulsa la autonomía intelectual y el pensamiento crítico.

Dentro del enfoque E.H.C.I.S., la evaluación se concibe como formativa y reflexiva del aprendizaje histórico (Anijovich & Cappelletti, 2017, 2020; MINEDU, 2016a, 2019, 2024), valorando la capacidad interpretativa (Soininen, 2022), la argumentación (van Drie & van Boxtel, 2008), la empatía histórica (Karn, 2024) y la conciencia histórica (Parkes & Donnelly, 2014).

La evaluación dentro del programa H.I.S.T.O.R.I.A. se concibe como un proceso formativo, reflexivo y participativo, orientado al desarrollo integral del estudiante, por lo cual, la evaluación formativa no se centra en calificar productos, sino en ofrecer retroalimentación que oriente y mejore el aprendizaje (Anijovich & Cappelletti, 2017, 2020) En este sentido, la evaluación en el E.H.C.I.S. valora la capacidad interpretativa, la argumentación, la empatía histórica y la conciencia temporal, permitiendo que los estudiantes comprendan sus avances y desafíos en la construcción de interpretaciones históricas, donde la evaluación debe promover la autorregulación del aprendizaje, la

metacognición y la reflexión sobre el propio proceso, para consolidar competencias desde una perspectiva crítica y autónoma (Minedu, 2019).

Asimismo, la evaluación reflexiva tiene un valor pedagógico y ético, al reconocer la diversidad de ritmos, contextos y formas de aprender (Anijovich & Cappelletti, 2020) y este marco del E.H.C.I.S., la retroalimentación constante se convierte en un acto de acompañamiento, donde el docente dialoga con el estudiante sobre sus interpretaciones, evidencias y argumentaciones. Esto permite desarrollar un aprendizaje más profundo y consciente, en el que la historia deja de ser un contenido externo para convertirse en una experiencia formativa de comprensión, análisis y sentido social. La evaluación, por tanto, no solo mide conocimientos, sino que fortalece la conciencia histórica y la identidad ciudadana, principios esenciales del programa H.I.S.T.O.R.I.A.

En conclusión, la propuesta pedagógica del E.H.C.I.S. representa un modelo transformador de enseñanza de la historia. No solo promueve el aprendizaje conceptual, sino también el desarrollo del pensamiento histórico, la conciencia ciudadana y el compromiso ético con la sociedad. Al situar la historia en la vida cotidiana del estudiante, el programa convierte el aula en un laboratorio de interpretación crítica del pasado para comprender y transformar el presente.

2.2.1.6. Propuesta epistemológica del E.H.C.I.S.

Desde una perspectiva epistemológica, el E.H.C.I.S. se fundamenta en la idea de que el conocimiento histórico no es una verdad absoluta, sino una construcción interpretativa basada en la selección, análisis y contraste de fuentes (Rüsen, 2005). Así, el saber histórico se configura como un proceso de hermenéutica crítica, donde el sujeto interpreta los hechos a la luz de su contexto y de los problemas actuales.

El programa H.I.S.T.O.R.I.A. asume el paradigma constructivista social (Vygostky, 1989), reconociendo que el aprendizaje es un proceso mediado cultural y socialmente. El estudiante construye conocimiento mediante la interacción con otros, el uso de herramientas simbólicas y la reflexión guiada por el docente. Este enfoque también se alinea con la epistemología crítica (Habermas, 2023), al entender que todo conocimiento está condicionado por intereses humanos, por lo cual enseñar historia implica develar las relaciones de poder, los discursos hegemónicos y las memorias silenciadas.

La temporalidad se entiende como una convención epistemológica, no como una simple sucesión de fechas. El dominio de sistemas de convenciones (décadas, ciclos, milenios) permite al estudiante comprender la simultaneidad, duración y cambio histórico, generando conciencia temporal. Además, la explicación multicausal se asume como principio epistemológico central: los hechos históricos no responden a causas únicas, sino a redes de factores económicos, políticos, sociales y culturales interrelacionados.

En consecuencia, la propuesta epistemológica del E.H.C.I.S. concibe la historia como una ciencia interpretativa, dialógica y ética. Promueve un conocimiento situado, crítico y transformador, donde el estudiante, al reconstruir el pasado, desarrolla habilidades de análisis, juicio moral y proyección hacia el futuro con sentido histórico y ciudadano.

2.2.1.7. Dimensiones del programa HISTORIA

Herramientas metodológicas. Viene a ser un conjunto de instrumentos o técnicas (como cuestionarios, fuentes, mapas, gráficos) que permiten organizar, indagar y analizar datos en una investigación histórica o social, esto constituyen los procedimientos sistemáticos que guían la recolección, validación, interpretación y presentación de información en estudios científicos o históricos. Otros autores, define como un conjunto de herramientas metodológicas los instrumentos y técnicas científicas que permiten al investigador sistematizar, analizar y validar datos empíricos (Marwick, 2001) y de la forma son los métodos auxiliares como mapas, cronologías, fuentes orales, gráficos que soportan la recolección y el análisis histórico riguroso (Devoto, 2015)

Interpretación socio-temporal. Se define como el proceso mental por el que se contextualizan hechos históricos considerando las condiciones sociales y temporales que los hicieron posibles; esto implica analizar los eventos del pasado reconociendo que las realidades sociales cambian con el tiempo y que la acción humana se inserta en coyunturas específicas. Por ello, otros autores defines la interpretación socio-temporal, como situar los procesos históricos en sus contextos sociales y temporales específicos para comprender su génesis y desarrollo (Tosh, 1991). En este contexto, interpretar históricamente es siempre un acto socio-temporal: no sólo ver los hechos, sino entender las condiciones sociales y las temporalidades que los producen (Bloch, 1996)

Observación crítica. Se define como una habilidad y consiste en mirar fuentes, documentos o fenómenos con una actitud analítica, cuestionando supuestos, contexto y omisiones, esta implica no aceptar pasivamente lo que se presenta, sino comparar, contrastar y valorar la fiabilidad y las motivaciones detrás de lo observado. Al respecto, otros autores definen la observación crítica como la capacidad del historiador de examinar fuentes con atención, identificando supuestos, vacíos y construcciones discursivas implícitas (Munslow, 2001), es decir, implica un acercamiento escéptico y reflexivo al objeto observado, cuestionando la visibilidad, el contexto y las intenciones detrás de lo mostrado (Novick, 1988)

Reflexión de identidad. Viene a ser el ejercicio de reconocer y cuestionar el vínculo entre los sujetos sociales y sus raíces históricas, culturales o simbólicas; esta supone mirar hacia el pasado propio y colectivo para comprender cómo las identidades tanto étnicas, nacionales, de género, entre otras se han gestado y transformado. Por ello, la reflexión de identidad es el ejercicio deliberado de conectar la propia experiencia y memoria con la construcción histórica de los grupos sociales (Assmann & Czaplicka, 1995), este tipo de reflexión permite reconocer cómo las identidades (nacionales, étnicas, culturales) son productos históricos sujetos a cambio y conflicto (Hall & Du Gay, 2006)

Análisis históricos. Se define como la acción de descomponer procesos, fuentes o eventos pasados en sus componentes (causas, actores, consecuencias) para comprender su dinámica, esta situación implica comparar fuentes, contrastar perspectivas y establecer relaciones entre distintos fenómenos dentro del marco temporal. Por lo tanto, el análisis histórico implica desglosar procesos complejos pasados en sus variables, relacionar causas y efectos, y distinguir niveles de significación (Evans, 2020) y consiste en confrontar fuentes, comparar perspectivas y reconstruir secuencias causales para interpretar el devenir histórico (Burke, 2005)

2.2.2. Desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas

Dentro del escenario histórico el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas se origina en los enfoques del pensamiento histórico promovidos desde finales del siglo XX en el ámbito educativo europeo y norteamericano. Por ello, la enseñanza de la historia debía superar el enfoque memorístico para centrarse en la interpretación crítica de fuentes y la reconstrucción argumentada del pasado (Popa, 2023),

este cambio implicó concebir al estudiante no como un receptor de hechos, sino como un aprendiz que construye conocimiento histórico mediante el razonamiento, la contrastación de evidencias y la contextualización (Wineburg, 2010).

En América Latina, se adaptaron estos postulados al contexto escolar, resaltando la necesidad de desarrollar en los estudiantes la conciencia histórica y la comprensión del tiempo histórico como ejes de la educación ciudadana (Carretero, Castorina, Kriger, Barreiro, & Borrelli, 2010; Castorina & Carretero, 2022; Pagès, 2009).

Mientras en nuestro país, incorporó esta visión en el Currículo Nacional, estableciendo la competencia construye interpretaciones históricas como una de las capacidades centrales del área de Ciencias Sociales (MINEDU, 2016a, 2016b, 2020) donde esta competencia se distribuye en tres dimensiones: interpreta críticamente fuentes diversas, comprende el tiempo histórico y elabora explicaciones históricas, dentro de este marco, el aprendizaje histórico se concibe como un proceso progresivo de razonamiento en el que los estudiantes aprenden a formular preguntas, analizar evidencias y elaborar narrativas con sentido temporal y causal. De este modo, el programa H.I.S.T.O.R.I.A. responde a esta evolución pedagógica al ofrecer una propuesta metodológica activa, centrada en el análisis de casos, la indagación guiada y la argumentación razonada.

Por estas condiciones, el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas es esencial para formar ciudadanos críticos capaces de comprender la complejidad del pasado y su influencia en el presente, por ello, el pensamiento histórico fomenta habilidades de análisis, contextualización y juicio moral necesarias para la vida democrática (Seixas & Morton, 2012a), esta competencia no solo contribuye al aprendizaje disciplinar, sino que también fortalece la formación ciudadana al permitir que los estudiantes comprendan los procesos sociales desde múltiples perspectivas. En este sentido, el MINEDU (2016) considera que la historia escolar debe promover la reflexión crítica, el respeto por la diversidad cultural y la construcción de una identidad nacional consciente.

En el nivel de segundo de secundaria, esta competencia adquiere relevancia porque los estudiantes se encuentran en una etapa de transición cognitiva y moral que les permite avanzar del pensamiento concreto al abstracto (J. Piaget, 1971; Jean Piaget, 1978) A través del desarrollo de esta competencia, los estudiantes aprenden a cuestionar versiones únicas

de la historia, a analizar fuentes con criterios de validez y a formular interpretaciones basadas en evidencias. Por ello, programas como H.I.S.T.O.R.I.A. resultan fundamentales, ya que integran estrategias didácticas activas que promueven la autonomía cognitiva y el pensamiento histórico disciplinar.

Por ello, una de las ventajas, destaca que el desarrollo de esta competencia potencia la capacidad crítica, la argumentación y la empatía histórica, es decir, la comprensión del pasado desde la perspectiva de los actores de la época (Lee, 2005). Además, mejora la motivación y la participación estudiantil, pues los alumnos se convierten en protagonistas de su aprendizaje, analizando problemas y formulando explicaciones propias (Miralles, Gómez, & Rodríguez, 2017). Asimismo, contribuye al fortalecimiento del pensamiento reflexivo y del juicio ético al conectar la historia con dilemas del presente (Popa, 2023)

Pero, cabe resaltar que aún existe un desafío, como la falta de formación docente específica en el enfoque del pensamiento histórico, lo que limita la implementación efectiva de estrategias basadas en la indagación (Carretero & Castorina, 2012), como muchos docentes realizan una dispedagogía combinando entre lo memorísticos y evaluaciones tradicionales que no favorecen el desarrollo de competencias interpretativas (Flores, 1977) como es el análisis de versos estudio de casos concretos. Además, existen brechas en la escasez de recursos didácticos y el tiempo reducido de la asignatura dificultan el trabajo sostenido con fuentes históricas diversas. Pese a ello, el diseño de programas innovadores como H.I.S.T.O.R.I.A. demuestra que es posible integrar teoría, práctica y reflexión para formar estudiantes con pensamiento histórico crítico y conciencia ciudadana.

2.2.2.1. Definición del desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas

Una aproximación del desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas, se considera como el proceso educativo mediante el cual los estudiantes aprenden a elaborar narraciones del pasado que integran evidencia, contexto y explicaciones. Es decir, consiste en fortalecer la capacidad de vincular fuentes, criterios analíticos y perspectivas múltiples para generar interpretaciones históricas bien fundamentadas. Por lo tanto, esta competencia alude al aprendizaje progresivo de generar interpretaciones del pasado desde evidencia, contexto y razonamiento crítico (Seixas, 2017b) y así desarrollar la capacidad de

construir interpretaciones históricas significa enseñar al estudiante a vincular fuentes, marcos teóricos y juicios argumentados (Lee, 2005)

Por otro lado, la competencia construye interpretaciones históricas consiste en la capacidad del estudiante para formular explicaciones fundamentadas de procesos y eventos del pasado, mediante la interpretación crítica de fuentes diversas, tomando en cuenta el contexto social y las relaciones causales” (MINEDU, 2016, p. 62).

Por ello, otros autores afirman que construir interpretaciones históricas implica que los estudiantes exploren documentos y fuentes diversificadas, las contrasten críticamente y formulen explicaciones coherentes sobre los procesos del pasado (Gestsdóttir, van Drie, & van Boxtel, 2021) esta supone que el estudiante no solo recupere hechos, sino que los relacione con causas y consecuencias, integrando múltiples perspectivas y criterios de evidencia (Thorp & Persson, 2020) en consecuencia, la competencia comprendida como habilidades cognitivas de razonamiento histórico, tales como evaluar evidencias, comparar fuentes, situar eventos en el tiempo y generar narrativas interpretativas (Seixas, 2017b), es decir, la competencia construye interpretaciones históricas es la capacidad de articular evidencias, secuencias temporales y criterios interpretativos para producir explicaciones plausibles del pasado que dialogan con el presente (Wilke, Depaepe, & Van Nieuwenhuysse, 2023)

El desarrollo de la competencia exige que el estudiante reconozca la naturaleza interpretativa del pasado, evaluando el valor histórico de fuentes y construyendo explicaciones con sentido crítico y contextualizado (Gibson et al., 2025), por ende construir interpretaciones históricas implica movilizar un conjunto de habilidades de razonamiento histórico, como comparar fuentes, evaluar evidencia, establecer secuencias temporales y articular relaciones causales (Luís & Rapanta, 2020)

Por otro lado, el desarrollo de la competencia incluye interpretar críticamente fuentes diversas, comprender el tiempo histórico y elaborar explicaciones históricas que integren causas, consecuencias y perspectivas múltiples (Sulmont, 2022), por ello, construir interpretaciones históricas implica que el estudiante actúe como historiador principiante: selecciona fuentes, contrasta evidencias, formula hipótesis y argumenta su visión del pasado (Gomez & Miralles, 2016) y es la capacidad de interrelacionar tiempo, evidencia y

perspectivas diversas para producir explicaciones históricas contextualizadas, relevantes y críticas (Popa, 2023)

En síntesis, el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas es el proceso mediante el cual el estudiante analiza críticamente fuentes, comprende la temporalidad y formula explicaciones históricas contextualizadas, argumentadas y con sentido crítico del pasado y su relación con el presente como sujeto activo.

2.2.2.2. Teorías o enfoques del desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas

Enfoque constructivista del aprendizaje de Jean Piaget (1975) que concibe el aprendizaje como un proceso activo, en el cual el sujeto construye su conocimiento a partir de la interacción entre la experiencia nueva y las estructuras cognitivas ya existentes (J. Piaget, 1971, 1981). Según este enfoque el desarrollo cognitivo se produce mediante dos procesos fundamentales: la asimilación, que incorpora la nueva información en esquemas previos, y la acomodación, que modifica dichos esquemas para adaptarlos a nuevas situaciones (Jean Piaget, 1978). Este equilibrio dinámico entre ambas operaciones constituye la base del pensamiento lógico y reflexivo.

En el marco del programa H.I.S.T.O.R.I.A., este enfoque permite diseñar experiencias de aprendizaje donde los estudiantes comparan fuentes, establecen relaciones entre causas y consecuencias, y reconstruyen procesos históricos desde su propia comprensión. De este modo, los alumnos no repiten hechos del pasado, sino que reorganizan cognitivamente la información, formulando interpretaciones basadas en evidencias y contextos. El rol del docente se transforma en mediador del conocimiento, guiando el desarrollo de estructuras de pensamiento que favorecen la comprensión histórica, la argumentación y el juicio crítico. Así, el programa H.I.S.T.O.R.I.A. asume el principio piagetiano de que el aprendizaje histórico debe ser descubierto, reconstruido y comprendido, no simplemente memorizado.

Enfoque del aprendizaje significativo de David Ausubel (1983), según este enfoque el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva y no arbitraria con los conocimientos previos del aprendiz (D. Ausubel et al., 1983; David P. Ausubel, 1963, 2000). En este proceso, el estudiante integra el nuevo

contenido en su estructura cognitiva mediante denominadas anclajes conceptuales que permiten otorgarle sentido. Por lo tanto, el aprendizaje escolar debe partir de lo que el estudiante ya sabe, pues ello determina la posibilidad de construir conocimiento genuino y duradero. Aplicado a la enseñanza de la historia, este enfoque implica que los contenidos como de hechos, procesos o actores históricos y se deben vincularse con la experiencia cotidiana, el entorno cultural y la identidad del estudiante.

En el programa H.I.S.T.O.R.I.A., los alumnos activan sus conocimientos previos sobre su comunidad y su historia local para comprender los procesos nacionales y globales. Esta relación contextual fortalece el pensamiento crítico y la conciencia histórica. Además, el enfoque ausubeliano resalta la importancia de los organizadores previos, tales como líneas de tiempo, mapas conceptuales o narrativas iniciales, que facilitan la asimilación del nuevo conocimiento (D. Ausubel et al., 1983). En consecuencia, el aprendizaje histórico se convierte en una experiencia reflexiva y transformadora, en la cual los estudiantes comprenden el pasado como una construcción social que dialoga con el presente.

Enfoque sociocultural del aprendizaje de Lev Vygotsky (1979), este enfoque de igual forma contribuye en el sentido que sostiene que el aprendizaje es un proceso social mediado por el lenguaje, la interacción y la cultura (Vygostky, 1989; L. S. Vygotsky, 1996), por lo cual, el desarrollo cognitivo no puede entenderse de manera aislada, sino que surge del intercambio entre individuos en contextos culturales determinados. En este sentido, la zona de desarrollo próximo (ZDP) representa el espacio entre lo que el estudiante puede hacer solo y lo que puede lograr con la guía de otros más experimentados (Vygostky, 1989).

En el contexto del programa H.I.S.T.O.R.I.A., este enfoque se materializa a través de actividades colaborativas, debates sobre fuentes históricas, reconstrucción de líneas de tiempo y análisis de casos, donde los estudiantes aprenden a argumentar, contrastar y reflexionar colectivamente. El docente actúa como mediador, promoviendo el diálogo y el uso del lenguaje como herramienta de pensamiento histórico. Así, el conocimiento histórico deja de ser una transmisión unidireccional y se convierte en una práctica social situada, donde la interacción fortalece la comprensión del pasado. Este enfoque resulta clave para el desarrollo de habilidades como la interpretación de fuentes y la elaboración de explicaciones históricas contextualizadas, pilares del pensamiento histórico.

Enfoque del pensamiento histórico de Wineburg (2001) y Seixas & Morton (2013), este enfoque fue desarrollado por Sam Wineburg (2001) y posteriormente por Peter Seixas y Tom Morton (2013), de acuerdo a estos estudios, la enseñanza de la historia en un proceso de razonamiento disciplinar, más que en la simple memorización de hechos. Es decir, el pensamiento histórico es un acto profundamente contracultural (Wineburg, 1999), pues requiere que el estudiante cuestione las narrativas dominantes, analice evidencias contradictorias y adopte múltiples perspectivas.

Seixas y Morton (2013), por su parte, sistematizan seis conceptos fundamentales que guían la enseñanza: significación histórica, evidencia, continuidad y cambio, causa y consecuencia, perspectiva histórica y dimensión ética (Seixas & Morton, 2012a). En consecuencia, estos principios orientan la comprensión del pasado como una construcción interpretativa y no como una verdad absoluta.

En el programa H.I.S.T.O.R.I.A., dichos conceptos se traducen en estrategias didácticas que promueven la interpretación crítica de fuentes, la comprensión del tiempo histórico y la elaboración de explicaciones causales. Las actividades del programa están basadas en casos, proyectos y análisis de documentos estas permiten que los estudiantes desarrollen competencias cognitivas y éticas, articulando el pensamiento histórico con la formación ciudadana y el juicio moral frente a los problemas contemporáneos.

Enfoque de la ciudadanía activa de Ciencias Sociales (MINEDU, 2016), que sostiene que los estudiantes tengan una formación hacia el desarrollo de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con su comunidad (MINEDU, 2016a). Asimismo, se promueve que los estudiantes asuman responsablemente su rol como actores sociales, reconociendo sus derechos, deberes y la importancia de su participación en la vida democrática. Asimismo, fomenta la valoración de la diversidad cultural, la justicia social y el respeto por el ambiente, articulando el conocimiento con la acción ciudadana transformadora.

Asumiendo el enfoque del currículo por competencias, que orienta la enseñanza hacia la formación integral de estudiantes capaces de actuar de manera reflexiva, crítica y ética frente a los desafíos de su entorno, por lo que la competencia construye interpretaciones históricas, busca que los alumnos analicen procesos del pasado utilizando fuentes diversas, comprendan la temporalidad y elaboren, explicaciones sustentadas, conectando la historia

con la ciudadanía activa. Este enfoque enfatiza el desarrollo de capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales a través de metodologías activas como el estudio de casos, la indagación guiada y la argumentación.

Desde esta perspectiva, el programa H.I.S.T.O.R.I.A. fortalece la competencia construye interpretaciones históricas, al propiciar aprendizajes basados en la reflexión sobre fuentes, la contextualización de procesos y la formulación de argumentos causales; es así que las actividades se estructuran en tres dimensiones como la interpretación de fuentes, comprensión temporal y explicación causal que responden directamente a los criterios del Currículo Nacional. Así, los estudiantes construyen conocimientos significativos que fortalecen su identidad, pensamiento crítico y conciencia histórica. Por cuanto, el enfoque promueve, una la evaluación formativa, la reflexión metacognitiva y la aplicación práctica del conocimiento, consolidando el vínculo entre saber histórico y acción ciudadana.

Así el hecho de pensar históricamente significa analizar las evidencias del pasado para comprender el presente y proyectar acciones responsables hacia el futuro. En esa línea, la enseñanza de la historia dentro de las Ciencias Sociales permite que el estudiante reconozca su identidad como sujeto histórico y ciudadano activo. De este modo, el enfoque de ciudadanía activa impulsa un aprendizaje que vincula el conocimiento con la acción, ayudando a los estudiantes a entender que son herederos de un pasado común, protagonistas del presente y constructores de un futuro sostenible (MINEDU, 2016a).

2.2.2.3. Dimensiones del desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas

Interpreta críticamente fuentes diversas. Se define como una capacidad o habilidad de analizar documentos orales, visuales, escritos o materiales, reconociendo sus sesgos, contexto y limitaciones; que implica contrastar fuentes, identificar intereses implícitos y extraer significados múltiples con juicio analítico. Para otros autores, interpreta críticamente fuentes diversas, implica la competencia de leer documentos escritos, orales, iconográficos o materiales reconociendo sus contextos, funciones y sesgo (Wineburg, 1999) y se trata de evaluar, comparar y reflexionar sobre la autenticidad, intencionalidad y valor probatorio de distintas fuentes históricas (Dobbs, Charner-Laird, Ippolito, & Leider, 2024; van Hover, Hicks, & Dack, 2016),

Estas perspectivas coinciden con el enfoque del marco curricular nacional del MINEDU (2016), que considera la interpretación crítica de fuentes como una capacidad esencial de la competencia: Construye interpretaciones históricas, orientada a desarrollar el pensamiento crítico, la argumentación y la formación ciudadana. Entre tanto, el desarrollo del pensamiento histórico implica analizar evidencias para comprender la naturaleza de la interpretación y no solo la acumulación de datos del pasado, reconociendo que todo relato histórico es una construcción situada (Seixas & Morton, 2012a) en ese sentido, la interpretación de fuentes en el aula promueve el análisis reflexivo, la empatía histórica y la comprensión de las perspectivas múltiples, habilidades que el programa H.I.S.T.O.R.I.A. busca fortalecer a través del estudio de casos contextualizados en la realidad local de Junín–Satipo.

Comprende el tiempo histórico. Se conceptúa como una capacidad para organizar mentalmente los eventos en secuencias temporales (antes, después, simultaneidad, entre otros) y ubicarlos en marcos cronológicos relativos, por lo tanto, incluye reconocer rupturas, continuidades y transformaciones temporales que configuran procesos históricos complejos. En ese sentido; comprender el tiempo histórico es situar eventos en marcos cronológicos articulando rupturas, continuidades y simultaneidades (Carr, 2018), por lo que esta competencia implica manejar categorías temporales abstractas (duración, cambio, simultaneidad) para construir secuencias históricas coherentes (Ricoeur, 1980) y consecuentemente, donde la capacidad: comprende el tiempo histórico se orienta a que los estudiantes sitúen los procesos y hechos en secuencias temporales significativas, articulando cambios, continuidades y simultaneidades para explicar la evolución de la sociedad (MINEDU, 2016a).

Se debe entender que el desarrollo del pensamiento temporal histórico, pues los estudiantes no solo memorizan fechas, sino que comprenden las relaciones de causa, consecuencia y simultaneidad entre los hechos (Bloxham, 1997), fortaleciendo así su competencia para construir interpretaciones históricas fundamentadas y contextualizadas. De esta forma, el programa H.I.S.T.O.R.I.A. alinea su propuesta con las orientaciones del MINEDU y los enfoques de Carr (2018) y Ricoeur (1980), consolidando un modelo pedagógico centrado en la reflexión crítica sobre el devenir histórico como base para la formación ciudadana.

Elabora explicaciones históricas. Se define como la capacidad de generar causas, relaciones y argumentos coherentes para dar cuenta de cómo y por qué sucedieron los eventos del pasado. Por lo tanto, esta implica integrar evidencia, contexto y razonamiento para construir interpretaciones explicativas como causa-efecto, cambios/cambios entre los demás del pasado. En este sentido, elaborar explicaciones históricas es construir argumentos causales, integrando evidencias y contexto para comprender por qué ocurrieron los acontecimientos (Tilly, 1993) y va más allá de narrar: exige formular relaciones causales, contextualizar y justificar interpretaciones del pasado (Gaddis, 2002)

En el marco del currículo nacional del MINEDU (2016), la capacidad: explica procesos históricos, busca que los estudiantes comprendan y analicen los procesos de cambio social, político, económico y cultural que se desarrollan en el tiempo, identificando sus causas, consecuencias, actores y contextos. Esta capacidad constituye un eje articulador del pensamiento histórico, pues promueve la comprensión de la historia como un proceso complejo, no lineal, donde convergen diversas perspectivas y dinámicas sociales. De acuerdo con el MINEDU (2016), explicar procesos históricos implica reconocer la multicausalidad y entender la interacción entre factores estructurales y coyunturales que influyen en los hechos.

Por otro lado, la explicación de procesos históricos requiere desarrollar la noción de causalidad histórica, entendida como la capacidad de identificar cómo las decisiones humanas, los contextos institucionales y los factores estructurales se entrelazan para generar transformaciones en el tiempo (Seixas & Morton, 2012a), por ende, el pensamiento histórico no se limita a la secuencia de eventos, sino que busca explicar por qué y cómo ocurre el cambio histórico, promoviendo una reflexión crítica sobre las consecuencias de las acciones colectivas y las continuidades del pasado en el presente. En esa misma línea se plantea que explicar procesos históricos significa comprender las relaciones entre agentes, estructuras y circunstancias, integrando diferentes niveles de análisis como lo individual, social y global (Lee, 2005).

Desde su perspectiva, los estudiantes deben aprender a construir explicaciones fundamentadas en evidencia, más que en narraciones memorísticas o simplificadas del pasado; por lo cual, la enseñanza de la historia debe centrarse en el desarrollo del razonamiento causal, mediante el cual los estudiantes aprenden a formular hipótesis,

contrastar fuentes y generar inferencias que les permitan dar sentido a los procesos de cambio y continuidad (Barton, 2017).

En consecuencia, el programa H.I.S.T.O.R.I.A., en consonancia con estos enfoques, propone actividades que promueven la explicación de procesos históricos a través del estudio de casos contextualizados donde los estudiantes analizan procesos como la migración interna, los conflictos territoriales o los movimientos sociales en la región de Junín–Satipo, identificando sus causas, actores y consecuencias desde una perspectiva crítica. A través de mapas conceptuales, debates, líneas de tiempo y simulaciones de procesos históricos, los alumnos construyen explicaciones que integran causas estructurales y coyunturales, fortaleciendo su capacidad de razonamiento y argumentación histórica. El docente debe asumir un rol mediador, planificador y facilitador del aprendizaje, guiando a los estudiantes para que aprendan de manera autónoma y reflexiva. Su tarea es motivar, orientar, acompañar y retroalimentar durante todo el proceso, promoviendo la colaboración, la metacognición y el pensamiento crítico

Asimismo, esta capacidad se operacionaliza en el aula mediante estrategias activas como el aprendizaje basado en problemas históricos (ABPH), aprendizaje basado en proyectos histórico (ABPH) y el aprendizaje basado en investigación histórica (ABIH), donde el estudiante se enfrenta a una situación problemática real o hipotética, analizando sus causas, interpretando evidencias y generando explicaciones fundamentadas (MINEDU, 2024). Esta metodología no solo fomenta la autonomía intelectual y la metacognición, sino que también permite evaluar el desarrollo del pensamiento histórico a través de rúbricas de desempeño y estudios de caso, coherentes con los criterios del MINEDU (Delgado, Luna, Olivera, & Quispe, 2022)

Finalmente, la capacidad “explica procesos históricos” constituye un puente entre la comprensión temporal y la interpretación crítica del pasado. Su integración en el programa H.I.S.T.O.R.I.A. permite que los estudiantes entiendan los procesos sociales como construcciones dinámicas, adquieran herramientas para formular hipótesis y argumentos históricos y desarrollen una conciencia ciudadana crítica, capaz de analizar los desafíos contemporáneos desde una perspectiva histórica. De este modo, el programa no solo fortalece competencias cognitivas, sino también éticas y ciudadanas, al promover una comprensión reflexiva del pasado como base para la acción responsable en el presente.

2.3. Hipótesis

Hipótesis general

H_i: El programa HISTORIA produce efecto significativamente en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025

H₀: El programa HISTORIA no produce efecto en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025

Hipótesis específica

H₁: El programa HISTORIA produce efecto significativamente en el desarrollo de la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María.

H₀: El programa HISTORIA no produce efecto en el desarrollo de la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María.

H₂: El programa HISTORIA produce efecto significativamente en el desarrollo de la capacidad comprende el tiempo histórico de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María.

H₀: El programa HISTORIA no produce efecto en el desarrollo de la capacidad comprende el tiempo histórico de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María.

H₃: El programa HISTORIA produce efecto significativamente en el desarrollo de la capacidad elabora explicaciones históricas de la competencia construye interpretaciones

históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María.

H₀: El programa HISTORIA no produce efecto en el desarrollo de la capacidad elabora explicaciones históricas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María.

H₄: El nivel que caracteriza el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas es de logro destacado en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, antes y después de aplicar el programa

H₀: El nivel que caracteriza el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas no es de logro destacado en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, antes y después de aplicar el programa

III. METODOLOGÍA.

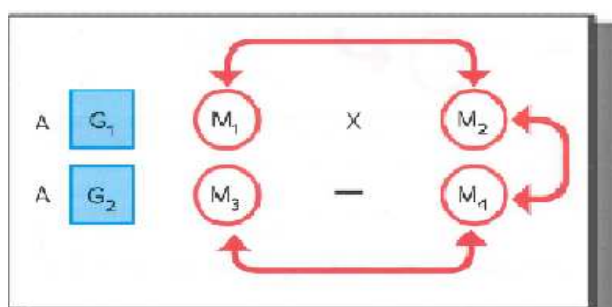
3.1. Tipo, nivel y diseño de investigación

Tipo de investigación: La investigación fue de tipo aplicado y cuantitativo, dado que buscó comprobar el efecto del programa H.I.S.T.O.R.I.A. en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria. Es decir, mediante la investigación cuantitativa se buscó probar teorías mediante el contraste empírico, con el fin de ofrecer soluciones prácticas a necesidades sociales o educativas (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023; Hernández et al., 2018) por lo que se mide los cambios de desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas. Este tipo de investigación permitió trasladar los principios teóricos del Enfoque Histórico-Crítico de Interpretación Situada (E.H.C.I.S.) a una práctica educativa concreta. La investigación aplicada tiene por finalidad resolver problemas prácticos y contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023). En esta perspectiva, el programa se implementó como una estrategia de intervención pedagógica basada en la reflexión crítica, el análisis multicausal y la comprensión temporal. La investigación aplicada combina fundamentos teóricos y verificación empírica en contextos reales, aportando soluciones educativas pertinentes y contextualizadas (Creswell & Creswell, 2017; Supo, 2024). Por ello, el estudio buscó generar evidencia científica sobre la eficacia del programa H.I.S.T.O.R.I.A. en el fortalecimiento del pensamiento histórico de los estudiantes.

Nivel de investigación. El nivel del estudio fue explicativo, porque buscó demostrar la relación causal entre la aplicación del programa H.I.S.T.O.R.I.A. (variable independiente) y el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas (variable dependiente) por lo que, la investigación explicativa se orienta a determinar cómo y por qué ocurre un fenómeno, estableciendo relaciones de causa y efecto (Kerlinger, 2000). En este caso, se procuró explicar si la intervención del programa produce cambios significativos en las capacidades de análisis, comprensión temporal y argumentación histórica. Asimismo, los estudios explicativos no solo describen hechos, sino que buscan interpretar los mecanismos que generan un cambio en la conducta o desempeño de los participantes (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2019; Robson & McCartan, 2016; Supo, 2020) Por tanto, el nivel explicativo permitió validar empíricamente los fundamentos del enfoque histórico-crítico,

demostrando su pertinencia como herramienta pedagógica para fortalecer el pensamiento histórico en la educación secundaria.

Diseño de investigación. El diseño fue cuasi-experimental con pretest y posttest con dos grupos equivalente del mismo grado. Este diseño permitió medir los cambios producidos en los estudiantes antes y después de la aplicación del programa H.I.S.T.O.R.I.A. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2023), el diseño preexperimental se caracteriza por la ausencia de grupo de control, pero permite obtener evidencias preliminares sobre la efectividad de una intervención. La secuencia comprendió tres fases: diagnóstico inicial (pretest), aplicación del programa (intervención) y evaluación final (posttest) este tipo de diseño es apropiado cuando las condiciones escolares limitan la manipulación de variables externas (L. Cohen, Manion, & Morrison, 2002), pero se buscó medir el impacto directo de una estrategia pedagógica innovadora (Byiers, Reichle, & Symons, 2012; Knapp, 2016), cuya diagrama es la siguiente:



A: Asignación al azar

G₁: Grupo de casos o sujetos de experimental

G₂: Grupo de casos o sujetos de control

M_{1, 3}: Una medición de los sujetos con una preprueba previo al tratamiento

M_{2, 4}: Una medición de los sujetos con una posprueba posterior al tratamiento

X: Tratamiento o intervención de un programa H.I.S.T.O.R.I.A.

—: Ausencia de estímulo (Control o testigo)

↪: Comparación de mediciones

3.2. Población

Población. La población del presente estudio fue conformada por 330 estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Gómez Arias Dávila”

de Tingo María, durante el año escolar 2025, en ese entender la población se define como el conjunto de personas, objetos o fenómenos que poseen determinadas características y sobre los cuales se desea generalizar los resultados del estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023), asimismo la población constituye el universo de unidades de análisis que comparten atributos específicos y que fueron observadas (Flick, 2018)

Esta población representó un grupo heterogéneo en cuanto a edades, intereses y niveles de desarrollo de competencias históricas, lo cual permitió evaluar con mayor precisión la efectividad del programa H.I.S.T.O.R.I.A. por lo que, la población constituye el conjunto de elementos con características comunes a los que se dirige el estudio (Connor & Davidson, 2003; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023)

Los criterios de inclusión se consideraron a los estudiantes matriculados regularmente, con asistencia constante y participación activa en las actividades académicas del área de Ciencias Sociales, su aceptación del consentimiento informado. Por otro lado, los criterios de exclusión se aplicaron a aquellos estudiantes, que no tuvieron el consentimiento informado, así como las inasistencias prolongadas, traslados a otras instituciones o con condiciones que dificultaron su participación continua. Esta delimitación aseguró la validez interna y externa de los resultados (Creswell & Creswell, 2018).

Tabla 1
Distribución de la población de estudiantil

Población			F	M	%
Segundo	A	33	16	17	10.0
	B	34	17	17	10.3
	C	34	22	12	10.3
	D	35	16	19	10.6
	E	32	17	15	9.7
	F	33	15	18	10.0
	G	34	14	20	10.3
	H	32	19	13	9.7
	I	33	19	14	10.0
	J	30	15	15	9.1
Total		330	170	160	100.0

Nota: Basado en el registro de datos del 30/09/2025.

Muestra. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo probabilístico simple, en el cual todos los estudiantes de la población tuvieron la misma probabilidad de ser elegidos.

Este método garantizó representatividad y redujo el sesgo en la selección de los participantes, fortaleciendo la confiabilidad de los resultados (Etikan & Bala, 2017). Para efectos del estudio, se eligieron una muestra de 126 estudiantes, que se distribuyó equitativamente entre el grupo experimental (63 estudiantes) y el grupo de control (63 estudiantes). Este tamaño fue adecuado para análisis pretest–postest y garantizó resultados estadísticamente confiables (Del Cid, Méndez, & Sandoval, 2011).

El grupo experimental participó en la aplicación del programa H.I.S.T.O.R.I.A., mientras que el grupo de control continuó con las estrategias tradicionales del área de Ciencias Sociales. Este procedimiento permitió comparar los resultados del desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas antes y después de la intervención, por ende un muestreo probabilístico simple permitió realizar inferencias válidas y generalizables dentro del contexto educativo investigado (Polit & Beck, 2008; Taherdoost, 2016) y de este modo, la muestra se representó de manera adecuada a la población de secundaria de la institución (J. Cohen, 1992; Schulz, Altman, Moher, & Group, 2010)

En este contexto, el muestreo aleatorio simple, se basó en la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 P Q N}{(N - 1) E^2 + Z^2 P Q}$$

De donde:

n = Tamaño de la muestra

Z = Nivel de confianza o seguridad $(1-\alpha) \cong 1.96$ (95%)

P = Probabilidad de éxito o proporción $p = 0.5$ (5%)

E = Error muestral o precisión $\pm 3\%$ (3%)

N = Población = 330 estudiantes

De esta forma se asumió la muestra de 126 estudiantes, pero cabe aclarar que, todos los estudiantes del grupo experimental (secciones: F, G, H, I y J), participaron en el tratamiento de los cuales se les eliminó al azar, quedándose con 31 femeninos y 32 masculinos del segundo grado (63 estudiantes) y de igual forma para el grupo control las secciones restantes (A, B, C, D y E) participaron en su totalidad, de la misma forma se estableció a 32 femeninos y 31 masculinos del segundo grado (63 estudiantes) que pertenecieron al grupo control, tal como se detalla la tabla 2.

Tabla 2

Selección de la muestra de estudiantes

		fi	%
Estudiantes de 2 grado	Femenino	63	50.0
	Masculino	63	50.0
Total		126	100.0%

Nota: Datos de acuerdo a la nómina de matrícula.

3.3. Operacionalización de las variables

Variable	Definición operativa	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Categorías o valoración
Programa H.I.S.T.O.R.I.A. Es una estrategia curricular innovadora orientada al desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes, mediante actividades estructuradas didácticamente que integran el análisis de fuentes, la contextualización, la argumentación y la reflexión crítica sobre el pasado para comprender el presente (van Drie & van Boxtel, 2008)	El Programa H.I.S.T.O.R.I.A. Es una estrategia pedagógica estructurada que integra herramientas metodológicas, interpretación socio-temporal, observación crítica, reflexión de identidad y análisis históricos, orientada a desarrollar el pensamiento histórico mediante la comprensión, argumentación y valoración crítica del pasado para interpretar el presente y proyectar el futuro.	Herramientas metodológicas	- Aplicación de estrategias metodológicas. - Uso de recursos didácticos en la interpretación histórica. - Estrategias de estudio de casos o casuísticos.		
		Interpretación socio-temporal	- Relación de hechos históricos en distintas escalas (local, nacional, global). - Reconocimiento de cambios y permanencias en el tiempo. - Manejo del sistema de convenciones temporales (décadas, ciclos, milenios, etc.).		
		Observación crítica	- Análisis reflexivo de fuentes históricas. - Identificación de la intencionalidad en discursos históricos. - Valoración de perspectivas múltiples en el análisis histórico.		
		Reflexión de identidad	- Reconocimiento de la cultura local y la memoria colectiva. - Identificación de raíces históricas en la identidad personal y social. - Desarrollo de conciencia histórica. - Práctica de empatía histórica.		
		Análisis históricos	- Elaboración de explicaciones históricas coherentes. - Capacidad de relacionar causas y consecuencias en procesos históricos. - Explicación multicausal de hechos históricos. - Construcción de explicaciones históricas argumentadas		
Desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas. Es la capacidad del estudiante para analizar críticamente fuentes diversas, comprender los cambios y	El desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas se define como la capacidad del estudiante para analizar críticamente fuentes y procesos históricos, aplicando estrategias metodológicas, recursos didácticos y estudios de	Interpreta críticamente fuentes diversas	Reconoce en diversas fuentes información útil para describir hechos o procesos históricos.	Ordinal Prueba pretest Prueba posttest Correcta = 5 Incorrecta=0	Logro destacado Logro esperado En proceso En inicio
		Comprende el tiempo histórico	- Identifica situaciones de simultaneidad en el proceso de desarrollo histórico de las sociedades. - Identifica secuencias temporales relacionadas con el proceso de desarrollo histórico. - Describe cambios y permanencias en el proceso de		

continuidades en el tiempo, y elaborar explicaciones argumentadas sobre procesos históricos, fortaleciendo su pensamiento histórico y conciencia temporal (López-García, 2023)	caso; comprender relaciones socio-temporales y multiescalares; y elaborar explicaciones argumentadas que integren identidad, empatía y conciencia histórica.		desarrollo histórico de las sociedades.		
		Elabora explicaciones históricas	- Relaciona hechos o procesos históricos con situaciones del presente. - Relaciona hechos o procesos históricos con sus consecuencias. - Clasifica causas de los hechos o procesos históricos. - Justifica la importancia de los actores sociales en los hechos y procesos históricos.		

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica: La técnica que se empleó en el presente estudio fue la evaluación pedagógica mediante prueba escrita estructurada, orientada a medir el nivel de desarrollo de la competencia: Construye interpretaciones históricas, antes y después de la aplicación del programa H.I.S.T.O.R.I.A. Esta técnica permitió obtener información cuantitativa y objetiva sobre el progreso de los estudiantes en las tres capacidades específicas consideradas como dimensiones: interpreta críticamente fuentes diversas, comprende el tiempo histórico y elabora explicaciones históricas. La evaluación fue estructurada y fue una técnica válida para cuantificar aprendizajes cognitivos complejos en contextos educativos experimentales (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023; Mayorga, 2022). Asimismo, se complementó con la observación directa del desempeño durante la aplicación del programa, lo que permitió triangular la información recolectada (Creswell & Creswell, 2017). En conjunto, esta técnica aseguró la validez y confiabilidad de los datos obtenidos (Flick, 2022), facilitando el análisis del impacto del programa sobre la competencia histórica.

Instrumento. El instrumento que se empleó en esta investigación fue una prueba pedagógica estructurada con enfoque competencial, diseñada para medir el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo grado de secundaria. Este instrumento fue aplicado en dos momentos un pretest orientado al grupo control y experimental y posttest de igual forma para cada grupo después de recibir el tratamiento y así comparar los resultados antes y después de la implementación del programa H.I.S.T.O.R.I.A., con el propósito de su efecto en el aprendizaje histórico.

La prueba se elaboró considerando las tres capacidades específicas establecidas por el Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2016a): interpreta críticamente fuentes diversas, comprende el tiempo histórico y elabora explicaciones históricas. En la

primera capacidad, los ítems fueron orientados a evaluar la habilidad de los estudiantes para reconocer información relevante en fuentes diversas (textos, imágenes, mapas o testimonios), identificar la intención de las fuentes y establecer relaciones entre ellas. Para la segunda capacidad, se incluyó ejercicios que permitieron identificar simultaneidades, secuencias temporales, cambios y permanencias en distintos procesos históricos, promoviendo una comprensión estructurada del tiempo histórico. Finalmente, en la tercera capacidad, las preguntas estuvieron centradas en la explicación de hechos históricos desde una perspectiva multicausal, la identificación de sus consecuencias en el presente y el reconocimiento del papel de los actores sociales en dichos procesos.

El instrumento fue conformado por 14 ítems mixtos, combinando preguntas objetivas (de opción múltiple) y preguntas abiertas (de desarrollo breve), con el fin de evaluar tanto el conocimiento conceptual como la argumentación y la interpretación crítica del estudiante. Los ítems fueron elaborados con base en criterios de validez de contenido, pertinencia curricular y claridad lingüística (Aguilar et al., 2025; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023; Supo, 2024). Además, la prueba fue validada por juicio de expertos (tres especialistas en educación histórica y metodología de investigación) y sometida a una prueba piloto con un grupo similar al de la muestra, a fin de determinar su confiabilidad mediante el coeficiente de Cronbach (Oviedo & Campo-Arias, 2005).

Cada ítem fue valorado en una escala de 0 o 5 niveles de logro (Inicio, en proceso, logrado y destacado), permitiendo establecer el progreso del estudiante en cada dimensión de la competencia. Este tipo de evaluación promovió la reflexión crítica, la autoevaluación y la retroalimentación formativa (Anijovich & Cappelletti, 2017, 2020). De esta manera, la prueba se constituyó en un instrumento válido, confiable y coherente con los principios de la educación por competencias.

La validez y la confiabilidad se realizó mediante juicio de expertos, en contexto distinto en la aplicación de la prueba piloto y luego se procedió al desarrollo de la prueba de confiabilidad de alfa de Cronbach el instrumento que mide el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas.

3.5. Método de análisis de datos

En el procesamiento de los datos se estructuró una estadística cuantitativa por lo que, el análisis de datos se estructuró en dos fases: descriptiva e inferencial. En la fase descriptiva se calcularon la frecuencia porcentual entre la diferencia de las pruebas (Del Cid et al., 2011), con el fin de caracterizar los niveles de desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria antes y después de la intervención.

Para la fase inferencial y comprobar la hipótesis, se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon, con un nivel de significancia de 0.05, dado que permitió comparar los puntajes obtenidos en el pretest y posttest en un mismo grupo de estudiantes, identificando cambios significativos en las variables (Field, 2024), pero previamente se aplicó pruebas de Shapiro Wilk para la determinación de la distribución y se hizo, y como resultado la distribución fue no normal asumiéndose una aplicación de la prueba no paramétricas (Carazo, 2006). Asimismo, se estimó la magnitud del impacto del programa más allá de la significancia estadística (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023).

El procesamiento de datos se realizó mediante el software estadístico SPSS v.28, garantizando precisión en los cálculos y la generación de gráficos comparativos. El análisis permitió verificar la hipótesis de investigación: que la implementación de un programa HISTORIA en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María.

Así, el método de análisis integró la estadística descriptiva e inferencial para brindar evidencias sólidas en la interpretación de resultados. Asimismo, se analizó las diferencias de los niveles de logro de la competencia “Construye interpretaciones históricas” conforme a los estándares del Currículo Nacional (MINEDU, 2016). Finalmente, se interpretó los resultados considerando las variaciones del pretest y posttest para determinar el impacto del programa H.I.S.T.O.R.I.A.

3.6. Aspectos éticos

El presente estudio se desarrolló conforme a los principios éticos institucionales establecidos por la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (ULADECH, 2025) y los estándares internacionales de ética en investigación educativa (APA, 2025; UNESCO, 2022) En ese sentido, se veló por el respeto, la justicia, la equidad y la responsabilidad en todas las fases del proceso investigativo, garantizando la protección de los estudiantes participantes, la integridad científica y el compromiso con la mejora educativa.

Protección de los derechos de los participantes. La investigación aseguró la protección integral de los estudiantes, quienes fueron informados de los propósitos del estudio y de su rol en el proceso de aplicación del programa H.I.S.T.O.R.I.A. Se garantizó la confidencialidad de la información personal, codificando los datos y evitando cualquier forma de exposición que afecte su identidad o dignidad. Asimismo, se solicitó la autorización previa de los padres o tutores legales mediante consentimiento informado, conforme a las normas éticas y legales de la investigación con menores de edad (ULADECH, 2025; UNESCO, 2022)

Responsabilidad ambiental. El desarrollo del programa y la recolección de datos se realizó minimizando el impacto ambiental, priorizando el uso de medios digitales, materiales reciclables y estrategias de sensibilización ambiental durante la ejecución del programa. Se promovió además una conciencia ecológica y sostenible, en coherencia con la responsabilidad social universitaria y el enfoque formativo integral.

Participación voluntaria. La participación en el estudio fue completamente voluntaria, sin presiones ni condicionamientos. Los estudiantes y sus familias tuvieron la libertad de aceptar o retirarse en cualquier momento del proceso sin recibir sanción ni perjuicio alguno. En este principio se respetó el derecho a la autodeterminación personal y educativa de los participantes, según lo establecido por la Declaración de Helsinki (Association, 2025) y las directrices éticas de la ULADECH (2025).

Beneficencia y no maleficencia. La investigación buscó generar beneficios cognitivos, sociales y formativos para los participantes, contribuyendo al desarrollo de competencias históricas y pensamiento crítico. En todo momento, se evitó causar daño físico, emocional o académico, priorizando el bienestar integral del estudiante. Cualquier situación

adversa detectada durante el proceso tuvo que atenderse oportunamente por el equipo docente e investigador (ULADECH, 2025).

Honestidad e integridad. El equipo investigador actuó con transparencia, veracidad y rigor científico, evitando la manipulación de resultados, el plagio o la omisión de fuentes. Se garantizó el uso ético de la información, respetando los derechos de autor y citando adecuadamente las referencias empleadas, conforme a las normas APA y los estándares de publicaciones indexadas.

Justicia. Se aseguró una distribución equitativa de los beneficios del estudio, garantizando que todos los estudiantes participantes accedan a las mismas oportunidades formativas derivadas del programa H.I.S.T.O.R.I.A. Asimismo, no se realizó distinciones por motivos de género, etnia, religión o condición socioeconómica, promoviendo una práctica educativa inclusiva, democrática y respetuosa de la diversidad.

IV. RESULTADOS

Para el procesamiento de la estadística descriptiva se ha establecido como parte de la investigación la tabla de frecuencias como se detalla a continuación:

H₄: El nivel que caracteriza el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas es de logro destacado en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, antes y después de aplicar el programa

H₀: El nivel que caracteriza el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas no es de logro destacado en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, antes y después de aplicar el programa

Tabla 3

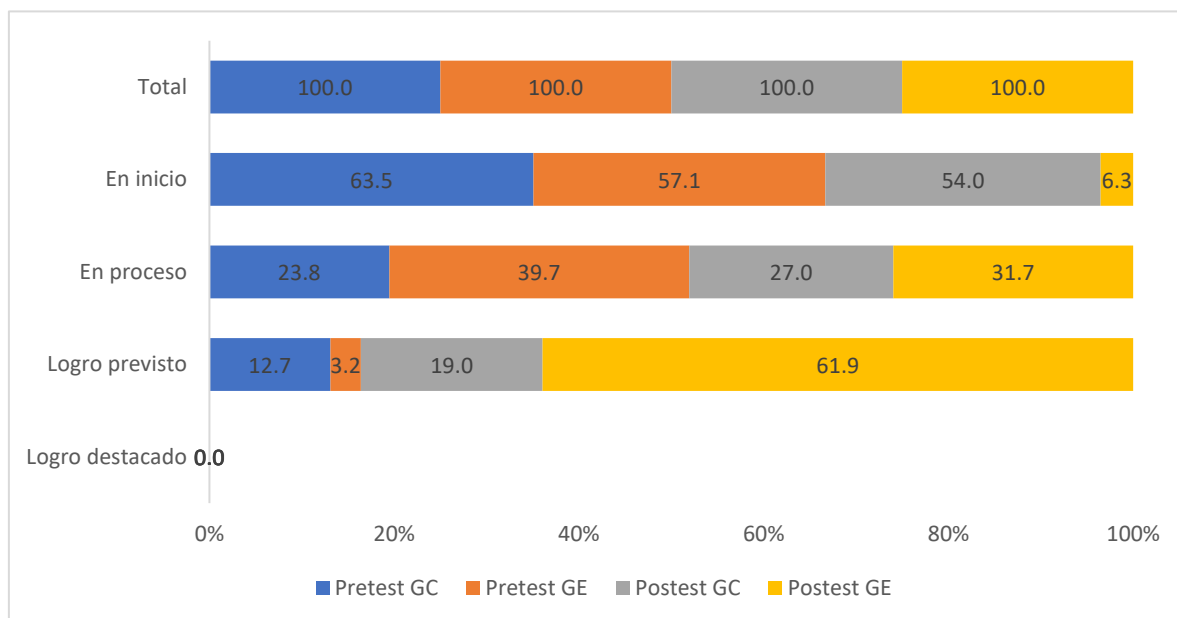
Estadística comparativa entre grupo control y experimental de la competencia construye interpretaciones históricas de estudiantes

	Desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas							
	Pretest GC		Pretest GE		Postest GC		Postest GE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Logro destacado	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Logro previsto	8	12.7	2	3.2	12	19.0	39	61.9
En proceso	15	23.8	25	39.7	17	27.0	20	31.7
En inicio	40	63.5	36	57.1	34	54.0	4	6.3
Total	63	100.0	63	100.0	63	100.0	63	100.0

Nota. Resultados en base a datos estadísticos.

Figura 1

Barra estadística comparativa entre grupo control y experimental de la competencia construye interpretaciones históricas de estudiantes



Nota. En base a tabla 3 de estadística.

De conformidad a la tabla 3 muestra que, en el pretest, tanto el grupo control como el experimental presentaron un predominio del nivel en inicio, evidenciando un bajo desarrollo inicial de la competencia construye interpretaciones históricas. En el grupo control, el posttest refleja solo una mejora moderada, con un aumento del logro previsto de 12,7 % a 19,0 % y una ligera reducción del nivel en inicio. En contraste, el grupo experimental demostró un avance significativo tras la aplicación del programa HISTORIA, incrementándose el logro previsto de 3,2 % a 61,9 %. Asimismo, el nivel en inicio disminuyó notablemente de 57,1 % a 6,3 %. No se registraron estudiantes en logro destacado en ningún momento. Estos resultados confirman que el programa HISTORIA tuvo un efecto positivo y relevante en el desarrollo de la competencia evaluada.

Tabla 4

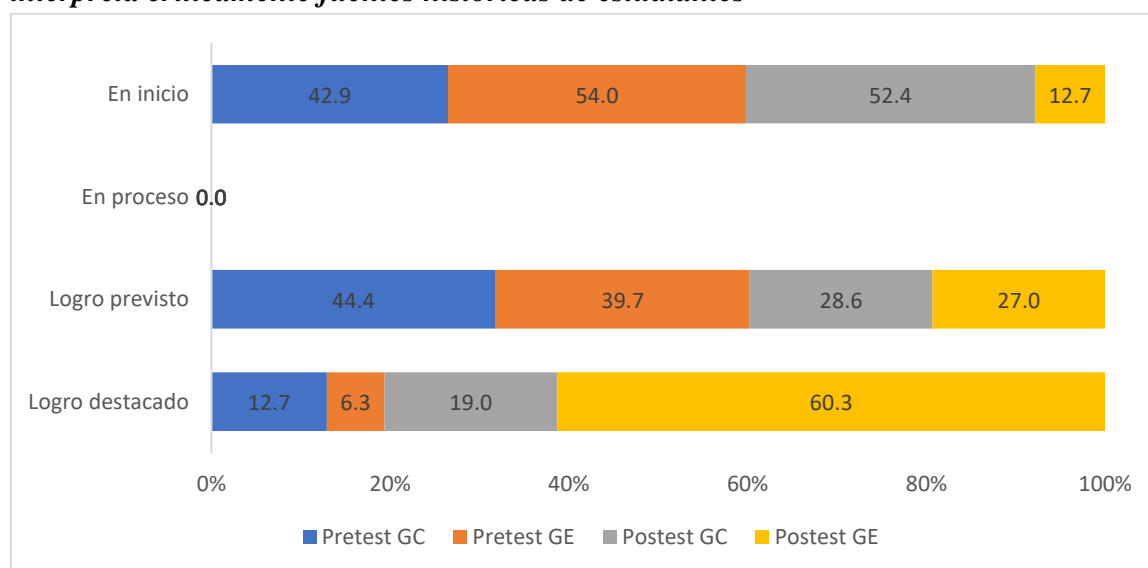
Estadística comparativa entre grupo control y experimental de la dimensión interpreta críticamente fuentes históricas de estudiantes

	Interpreta críticamente fuentes históricas.							
	Pretest GC		Pretest GE		Postest GC		Postest GE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Logro destacado	8	12.7	4	6.3	12	19.0	38	60.3
Logro previsto	28	44.4	25	39.7	18	28.6	17	27.0
En proceso	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
En inicio	27	42.9	34	54.0	33	52.4	8	12.7
Total	63	100.0	63	100.0	63	100.0	63	100.0

Nota. Resultados en base a datos estadísticos.

Figura 2

Barra estadística comparativa entre grupo control y experimental de la dimensión interpreta críticamente fuentes históricas de estudiantes



Nota. En base a tabla 3 de estadística.

De acuerdo a la tabla 4 evidencia que, en el pretest, ambos grupos presentaron resultados concentrados principalmente en los niveles logro previsto y en inicio, con ligera ventaja del grupo control en logro destacado. En el postest, el grupo control mostró avances limitados, incrementando el logro destacado de 12,7 % a 19,0 %, pero manteniendo más de la mitad de estudiantes en en inicio. En contraste, el grupo experimental evidenció una mejora sustancial tras la aplicación del programa HISTORIA, alcanzando un 60,3 % en logro

destacado. Asimismo, el nivel en inicio se redujo significativamente de 54,0 % a 12,7 %. No se registraron estudiantes en el nivel en proceso. Estos resultados confirman el efecto positivo del programa HISTORIA en la interpretación crítica de fuentes históricas.

Tabla 5

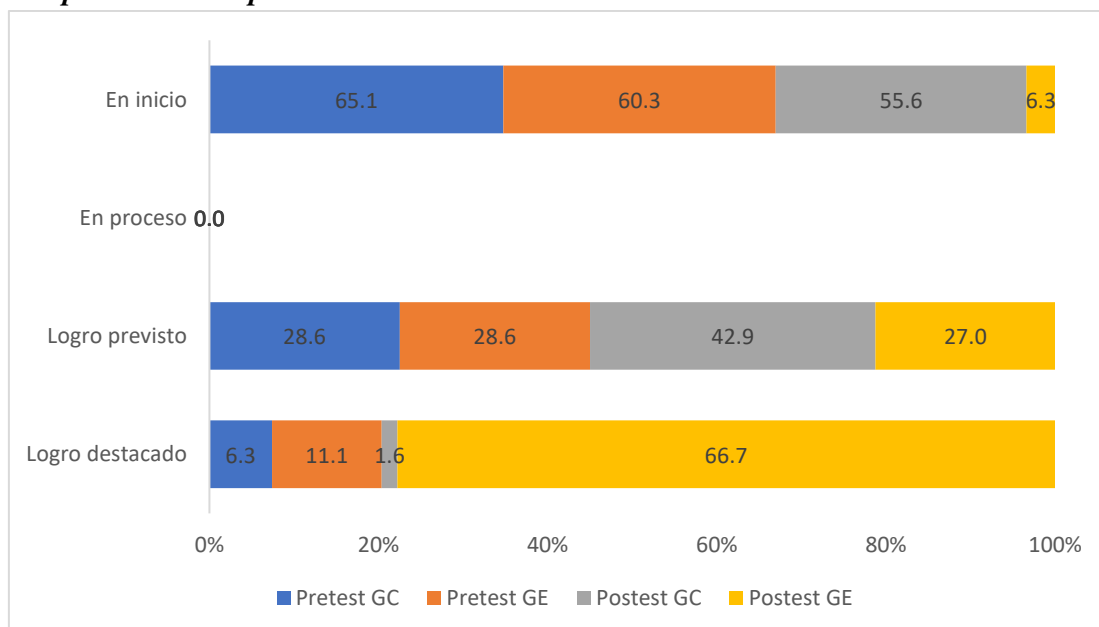
Estadística comparativa entre grupo control y experimental de la dimensión comprende el tiempo histórico de estudiantes

	Comprende el tiempo histórico							
	Pretest GC		Pretest GE		Postest GC		Postest GE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Logro destacado	4	6.3	7	11.1	1	1.6	42	66.7
Logro previsto	18	28.6	18	28.6	27	42.9	17	27.0
En proceso	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
En inicio	41	65.1	38	60.3	35	55.6	4	6.3
Total	63	100.0	63	100.0	63	100.0	63	100.0

Nota. Resultados en base a datos estadísticos.

Figura 3

Barra estadística comparativa entre grupo control y experimental de la dimensión comprende el tiempo histórico de estudiantes



Nota. En base a tabla 3 de estadística.

De conformidad a la tabla 5 muestra que, en el pretest, ambos grupos presentaron un predominio del nivel en inicio en la dimensión comprende el tiempo histórico, evidenciando dificultades iniciales similares. En el posttest del grupo control se observa una mejora moderada, con incremento del logro previsto a 42,9 %, aunque más de la mitad de los estudiantes permaneció en inicio. En contraste, el grupo experimental demostró un avance significativo tras la aplicación del programa HISTORIA, alcanzando un 66,7 % en logro destacado. Asimismo, el nivel en inicio se redujo drásticamente de 60,3 % a 6,3 %. No se registraron estudiantes en el nivel en proceso. Estos resultados confirman el efecto positivo del programa HISTORIA en la comprensión del tiempo histórico.

Tabla 6

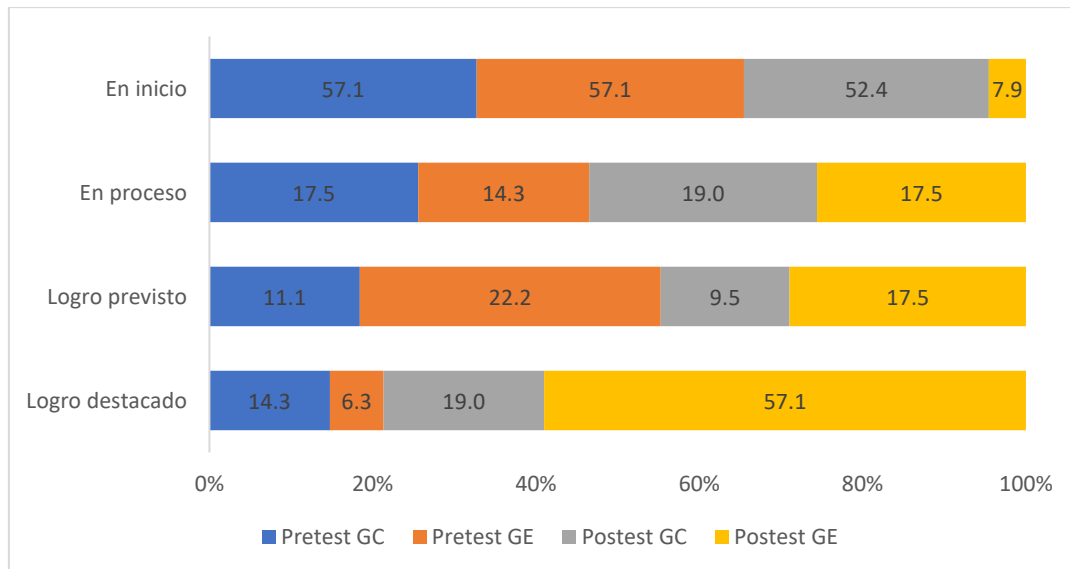
Estadística comparativa entre grupo control y experimental de la dimensión elabora explicaciones históricas de estudiantes

	Elabora explicaciones históricas							
	Pretest GC		Pretest GE		Postest GC		Postest GE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Logro destacado	9	14.3	4	6.3	12	19.0	36	57.1
Logro previsto	7	11.1	14	22.2	6	9.5	11	17.5
En proceso	11	17.5	9	14.3	12	19.0	11	17.5
En inicio	36	57.1	36	57.1	33	52.4	5	7.9
Total	63	100.0	63	100.0	63	100.0	63	100.0

Nota. Resultados en base a datos estadísticos.

Figura 4

Barra estadística comparativa entre grupo control y experimental de la dimensión elabora explicaciones históricas de estudiantes



Nota. En base a tabla 3 de estadística.

De acuerdo a la tabla 6 se demuestra que, en el pretest, ambos grupos presentaron un predominio del nivel en inicio en la dimensión elabora explicaciones históricas, reflejando un bajo desempeño inicial. En el postest del grupo control se observa una mejora limitada, con un ligero incremento del logro destacado y persistencia mayoritaria en inicio. En contraste, el grupo experimental mostró un avance significativo tras la aplicación del programa HISTORIA, alcanzando un 57,1 % en logro destacado. Asimismo, el nivel en inicio se redujo considerablemente de 57,1 % a 7,9 %. Los niveles en proceso y logro previsto se mantuvieron estables. Estos resultados confirman el efecto positivo del programa HISTORIA en la elaboración de explicaciones históricas. En contraste con la hipótesis, se toma decisión que se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_4).

Análisis inferencial y/o contrastación hipótesis

Distribución de la normalidad

Tabla 7

Distribución de normalidad de competencia construye interpretaciones históricas de estudiantes entre pre Gc-Ge y postest Gc-Ge y sus dimensiones

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Gc pretest: Interpreta críticamente fuentes históricas.	0.259	63	0.000	0.866	63	0.000
Ge pretest: Interpreta críticamente fuentes históricas.	0.222	63	0.000	0.883	63	0.000
Gc posttest: Interpreta críticamente fuentes históricas.	0.184	63	0.000	0.868	63	0.000
Ge posttest: Interpreta críticamente fuentes históricas.	0.308	63	0.000	0.743	63	0.000
Gc Pretest: Comprende el tiempo histórico	0.245	63	0.000	0.887	63	0.000
Ge Pretest: Comprende el tiempo histórico	0.211	63	0.000	0.907	63	0.000
Gc Posttest: Comprende el tiempo histórico	0.261	63	0.000	0.837	63	0.000
Ge Posttest: Comprende el tiempo histórico	0.409	63	0.000	0.652	63	0.000
Gc pretest: Elabora explicaciones históricas	0.162	63	0.000	0.918	63	0.000
Ge Pretest: Elabora explicaciones históricas	0.160	63	0.000	0.937	63	0.003
Gc Posttest: Elabora explicaciones históricas	0.191	63	0.000	0.907	63	0.000
Ge Posttest: Elabora explicaciones históricas	0.338	63	0.000	0.734	63	0.000
Gc pretest: Construye interpretaciones históricas	0.131	63	0.009	0.954	63	0.018
Ge Pretest: Construye interpretaciones históricas	0.162	63	0.000	0.961	63	0.046
Gc Posttest: Construye interpretaciones históricas	0.162	63	0.000	0.939	63	0.004
Ge Posttest: Construye interpretaciones históricas	0.260	63	0.000	0.838	63	0.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

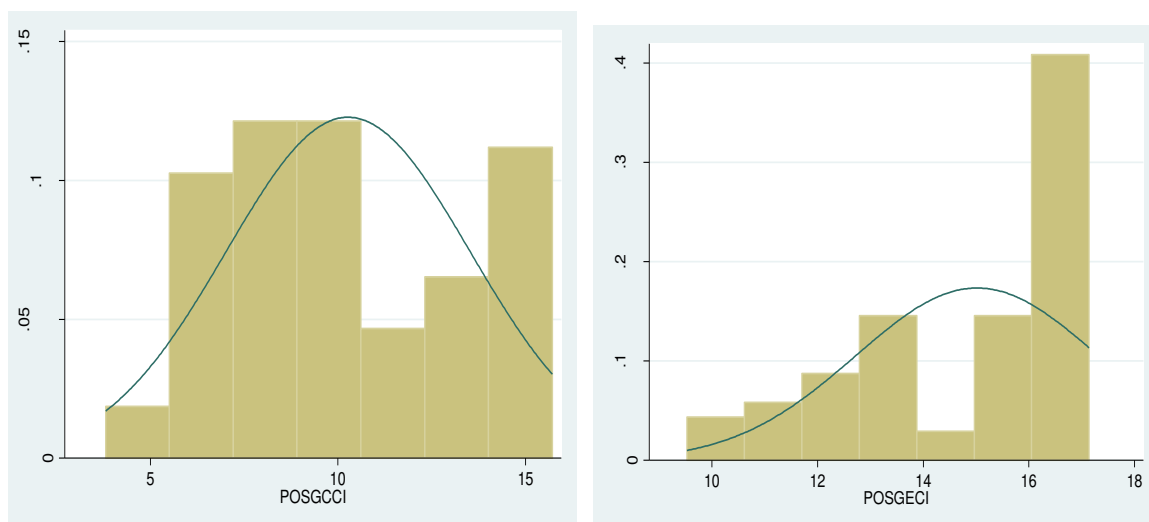
Nota. En base a datos estadísticos.

De conformidad con el análisis de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk aplicadas a la competencia construye interpretaciones históricas y a sus dimensiones en los grupos control y experimental, tanto en el pretest como en el posttest. En todos los casos, los

valores de significancia (Sig.) obtenidos en la prueba de Shapiro-Wilk son menores a 0,05, lo que indica que los datos no presentan una distribución normal. Esta condición se confirma también con los resultados del estadístico La no normalidad se mantiene de manera consistente en ambas mediciones y en todas las dimensiones evaluadas. En consecuencia, se rechaza el supuesto de normalidad de los datos. Por ello, para el contraste de hipótesis del estudio se justifica el uso de pruebas estadísticas no paramétricas de Wilcoxon, las cuales se ajustan adecuadamente a la naturaleza de la información obtenida.

Figura 5

Gráfico de normalidad de la competencia construye interpretaciones históricas de estudiantes entre postest Gc-Ge



Nota. Base de datos estadísticos

Luego, se realiza la prueba de shapiro wilk; se asume inmediatamente el contraste de las hipótesis generales y específicos, y se desarrolla en detalle:

En este sentido; se realizó el contraste de la hipótesis general:

H_i : El programa HISTORIA produce efecto significativamente en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025

H_0 : El programa HISTORIA no produce efecto en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025

Tabla 8

Prueba de rangos de Wilcoxon del grupo control – experimental de pre-posttest de la competencia construye interpretaciones históricas de estudiantes

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest grupo control-experimental: Construye interpretaciones históricas	Rangos negativos	26 ^a	27.13	705.50
	Rangos positivos	29 ^b	28.78	834.50
	Empates	8 ^c		
Posttest grupo control-experimental: Construye interpretaciones históricas	Rangos negativos	59 ^d	30.92	1824.00
	Rangos positivos	1 ^e	6.00	6.00
	Empates	3 ^f		
	Total	63		

a. Pregcci < Pregeci

b. Pregcci > Pregeci

c. Pregcci = Pregeci

d. Posgcci < Posgeci

e. Posgcci > Posgeci

f. Posgcci = Posgeci

Nota. Resultados en base a datos estadísticos.

De conformidad a la tabla 8 muestra los resultados de la prueba de rangos de Wilcoxon aplicada para comparar el desempeño del grupo control y el grupo experimental en la competencia construye interpretaciones históricas antes y después de la intervención. En el pretest, la presencia similar de rangos negativos (26) y positivos (29), junto con algunos empates, indica que ambos grupos partieron de niveles de desempeño comparables. En el posttest, se observa un claro predominio de rangos negativos (59), lo que significa que los puntajes del grupo experimental fueron superiores a los del grupo control. La mínima cantidad de rangos positivos y empates refuerza esta diferencia. En conjunto, los resultados demuestran que la aplicación del programa HISTORIA produjo un efecto significativo en el desarrollo de la competencia evaluada, favoreciendo de manera notable al grupo experimental.

Tabla 9

Prueba estadística de rangos de Wilcoxon del grupo control – experimental de pre-postest de la competencia construye interpretaciones históricas de estudiantes

	Estadísticos de prueba ^a	
	Pretest grupo control- experimental: Construye interpretaciones históricas	Postest grupo control- experimental: Construye interpretaciones históricas
Z	-,542 ^b	-6,703 ^c
Sig. asin. (bilateral)	0.588	0.000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

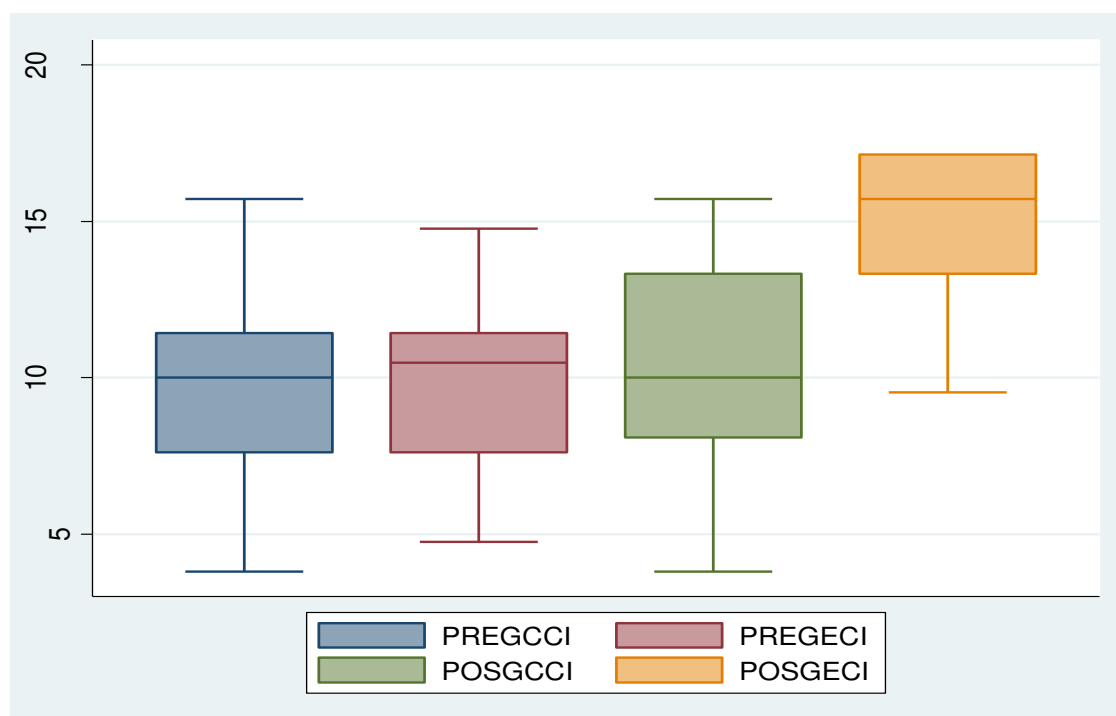
b. Se basa en rangos negativos.

c. Se basa en rangos positivos.

Nota. Resultados en base a datos estadísticos.

Figura 6

Gráfico de caja de pre-postest de la competencia construye interpretaciones históricas de estudiantes



Nota. PREGCCI (Pretest grupo control: Construye interpretaciones históricas), PREGECCI (Pretest grupo experimental: Construye interpretaciones históricas), POSGCCI (Postest grupo control: Construye interpretaciones históricas), POSGECI (Postest grupo experimental: Construye interpretaciones históricas)

De acuerdo a los resultados del estudio, se demuestran que la aplicación del programa HISTORIA tuvo un efecto positivo y significativo en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria. Inicialmente, tanto el grupo control como el experimental presentaron niveles similares y predominantemente bajos en dicha competencia. Tras la intervención, el grupo experimental mostró mejoras sustanciales, reflejadas en el incremento de los niveles de logro esperado y destacado. En contraste, el grupo control se comprobó avances limitados. Las pruebas de normalidad confirmaron la no distribución normal de los datos, justificando el uso de pruebas no paramétricas. La prueba de Wilcoxon ($W = 0.000$) corroboró diferencias significativas a favor del grupo experimental en el postest. En conjunto, los hallazgos confirman la eficacia del programa HISTORIA como estrategia pedagógica para fortalecer las competencias históricas en los estudiantes. En consecuencia, se toma la decisión de rechazar la H_0 y aceptar la H_i .

Consecuentemente, se establece el contraste de las hipótesis: H_1 ; H_2 y H_3 , según las dimensiones planteadas como se detalla:

H_1 : El programa HISTORIA produce efecto significativamente en el desarrollo de la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María.

H_0 : El programa HISTORIA no produce efecto en el desarrollo de la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María.

Tabla 10

Prueba de rangos de Wilcoxon del grupo control – experimental de pre-posttest de la dimensión interpreta críticamente fuentes históricas de estudiantes

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest grupo control-experimental: Interpreta críticamente fuentes históricas.	Rangos negativos	17 ^a	18.44	313.50
	Rangos positivos	22 ^b	21.20	466.50
	Empates	24 ^c		
Posttest grupo control-experimental: Interpreta críticamente fuentes históricas.	Rangos negativos	40 ^d	20.50	820.00
	Rangos positivos	0 ^e	0.00	0.00
	Empates	23 ^f		
	Total	63		

a. Pregcif < Pregeif

b. Pregcif > Pregeif

c. Pregcif = Pregeif

d. Posgcif < Posgeif

e. Posgcif > Posgeif

f. Posgcif = Posgeif

Nota. Resultados en base a datos estadísticos.

De conformidad a la tabla 10 se muestra que los resultados de la prueba de rangos de Wilcoxon aplicada a la dimensión interpretan críticamente fuentes históricas en los grupos control y experimental. En el pretest, la presencia de rangos negativos (17), positivos (22) y un número elevado de empates (24) evidencia que ambos grupos presentaron niveles de desempeño similares antes de la intervención. En el posttest, se observa un predominio total de rangos negativos (40) y la ausencia de rangos positivos, lo que indica que los puntajes del grupo experimental superaron de manera consistente a los del grupo control. La cantidad de empates no altera la tendencia general de mejora a favor del grupo experimental. En conjunto, estos resultados confirman que el programa HISTORIA tuvo un efecto significativo en el desarrollo de la capacidad de interpretar críticamente fuentes históricas en los estudiantes evaluados.

Tabla 11

Prueba estadística de rangos de Wilcoxon del grupo control – experimental de pre-postest de la dimensión interpreta críticamente fuentes históricas de estudiantes

Estadísticos de prueba^a		
	Pretest grupo control- experimental: Interpreta críticamente fuentes históricas.	Postest grupo control- experimental: Interpreta críticamente fuentes históricas.
Z	-1,099 ^b	-5,662 ^c
Sig. asin. (bilateral)	0.272	0.000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

c. Se basa en rangos positivos.

Nota. Resultados en base a datos estadísticos.

De conformidad a la tabla 11 presenta los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon aplicada a la dimensión interpreta críticamente fuentes históricas en los grupos control y experimental. En el pretest, el valor de significancia bilateral ($p = 0,272$) es mayor a 0,05, lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos antes de la intervención, demostrándose condiciones iniciales similares. En el postest, el estadístico $Z = -5,662$ con un nivel de significancia $p = 0,000$ muestra la existencia de diferencias altamente significativas a favor del grupo experimental. Este resultado confirma que, tras la aplicación del programa HISTORIA, los estudiantes del grupo experimental lograron un desempeño significativamente superior en la interpretación crítica de fuentes históricas. En consecuencia, se concluye que el programa HISTORIA tuvo un efecto positivo y significativo en el desarrollo de esta dimensión. En consecuencia, se toma la decisión de rechazar la H_0 y aceptar la H_1 .

H_2 : El programa HISTORIA produce efecto significativamente en el desarrollo de la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María.

H_0 : El programa HISTORIA no produce efecto en el desarrollo de la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María.

Tabla 12

Prueba de rangos de Wilcoxon del grupo control – experimental de pre-posttest de la dimensión comprende el tiempo histórico de estudiantes

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest grupo control-experimental: Comprende el tiempo histórico	Rangos negativos	24 ^a	21.31	511.50
	Rangos positivos	19 ^b	22.87	434.50
	Empates	20 ^c		
Posttest grupo control-experimental: Comprende el tiempo histórico	Rangos negativos	47 ^d	24.80	1165.50
	Rangos positivos	1 ^e	10.50	10.50
	Empates	15 ^f		
	Total	63		

a. Pregcct < Pregect

b. Pregcct > Pregect

c. Pregcct = Pregect

d. Posgcct < Posgect

e. Posgcct > Posgect

f. Posgcct = Posgect

Nota. Resultados en base a datos estadísticos.

De acuerdo a la tabla 12 se presenta los resultados de la prueba de rangos de Wilcoxon aplicada a la dimensión comprende el tiempo histórico en los grupos control y experimental. En el pretest, la distribución de rangos negativos (24) y positivos (19), junto con la presencia de empates, demuestra que ambos grupos partieron de niveles de desempeño similares. En el posttest, se observa un claro predominio de rangos negativos (47) frente a un mínimo de rangos positivos (1), lo que indica que los puntajes del grupo experimental fueron notablemente superiores a los del grupo control. La cantidad de empates no modifica la tendencia general de mejora. En conjunto, estos resultados demuestran que la aplicación del programa HISTORIA produjo un efecto significativo en la mejora de la comprensión del tiempo histórico en los estudiantes evaluados.

Tabla 13

Prueba estadística de rangos de Wilcoxon del grupo control – experimental de pre-postest de la dimensión comprende el tiempo histórico de estudiantes

	Estadísticos de prueba^a	
	Pretest grupo control-experimental: Comprende el tiempo histórico	Postest grupo control-experimental: Comprende el tiempo histórico
Z	-,482 ^b	-6,032 ^b
Sig. asin. (bilateral)	0.630	0.000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

c. Se basa en rangos positivos.

Nota. Resultados en base a datos estadísticos.

De conformidad a la tabla 13 presenta los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon aplicada a la dimensión comprende el tiempo histórico en los grupos control y experimental. En el pretest, el valor de significancia bilateral ($p = 0,630$) es mayor a 0,05, lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos antes de la intervención, demostrando condiciones iniciales similares. En el postest, el estadístico $Z = -6,032$ con un nivel de significancia $p = 0,000$ muestra diferencias altamente significativas a favor del grupo experimental. Este resultado confirma que, tras la aplicación del programa HISTORIA, los estudiantes del grupo experimental lograron un desempeño significativamente superior en la comprensión del tiempo histórico. En consecuencia, se concluye que el programa HISTORIA tuvo un efecto positivo y significativo en el desarrollo de esta dimensión. En consecuencia, se toma la decisión de rechazar la H_0 y aceptar la H_2 .

H_3 : El programa HISTORIA produce efecto significativamente en el desarrollo de la capacidad elabora explicaciones históricas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María.

H_0 : El programa HISTORIA no produce efecto en el desarrollo de la capacidad elabora explicaciones históricas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María.

Tabla 14

Prueba de rangos de Wilcoxon del grupo control – experimental de pre-posttest de la dimensión elabora explicaciones históricas de estudiantes

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest grupo control-experimental: Elabora explicaciones históricas	Rangos negativos	28 ^a	29.11	815.00
	Rangos positivos	28 ^b	27.89	781.00
	Empates	7 ^c		
Postest grupo control-experimental: Elabora explicaciones históricas	Rangos negativos	43 ^d	22.00	946.00
	Rangos positivos	0 ^e	0.00	0.00
	Empates	20 ^f		
	Total	63		

a. Pregcee < Pregeee

b. Pregcee > Pregeee

c. Pregcee = Pregeee

d. Posgcee < Posgeee

e. Posgcee > Posgeee

f. Posgcee = Posgeee

Nota. Resultados en base a datos estadísticos.

De acuerdo a la tabla 14 se muestra los resultados de la prueba de rangos de Wilcoxon aplicada a la dimensión elabora explicaciones históricas en los grupos control y experimental. En el pretest, la distribución equivalente de rangos negativos (28) y positivos (28), junto con algunos empates, evidencia que ambos grupos presentaron niveles de desempeño similares antes de la intervención. En el postest, se observa un predominio claro de rangos negativos (43) y la ausencia de rangos positivos, lo que indica que los puntajes del grupo experimental superaron consistentemente a los del grupo control. La presencia de empates no modifica la tendencia general de mejora. En conjunto, estos resultados demuestran que la aplicación del programa HISTORIA produjo un efecto significativo en la capacidad de elaborar explicaciones históricas en los estudiantes evaluados.

Tabla 15

Prueba estadística de rangos de Wilcoxon del grupo control – experimental de pre-postest de la dimensión elabora explicaciones históricas de estudiantes

Estadísticos de prueba^a		
	Pretest grupo control-experimental: Elabora explicaciones históricas	Postest grupo control-experimental: Elabora explicaciones históricas
Z	-1,139^b	-5,737^b
Sig. asin. (bilateral)	0.889	0.000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

c. Se basa en rangos positivos.

Nota. Resultados en base a datos estadísticos.

De conformidad con la tabla 15 se presenta los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon aplicada a la dimensión elabora explicaciones históricas en los grupos control y experimental. En el pretest, el valor de significancia bilateral ($p = 0,889$) es mayor a 0,05, lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos antes de la intervención, confirmando condiciones iniciales equivalentes. En el postest, el estadístico $Z = -5,737$ con un nivel de significancia $p = 0,000$ evidencia diferencias altamente significativas a favor del grupo experimental. Este resultado demuestra que, tras la aplicación del programa HISTORIA, los estudiantes del grupo experimental alcanzaron un desempeño significativamente superior en la elaboración de explicaciones históricas. En consecuencia, se concluye que el programa HISTORIA tuvo un efecto positivo y significativo en el desarrollo de esta dimensión. En consecuencia, se toma la decisión de rechazar la H_0 y aceptar la H_3 .

V. DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados de la investigación: Efecto de un programa HISTORIA produce efecto el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025, que tiene como objetivo general de demostrar si el programa HISTORIA produce efecto el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025 donde los resultados de la investigación evidencian que el programa HISTORIA generó un efecto significativo en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria. Los análisis comparativos pretest–postest mostraron que, mientras el grupo control presentó avances limitados, el grupo experimental alcanzó mejoras estadísticamente significativas, desplazándose mayoritariamente hacia los niveles de logro previsto y logro destacado. Estos resultados confirman la efectividad de una intervención pedagógica sistemática y contextualizada.

Los hallazgos se relacionan con antecedentes como los estudios de Seixas y Morton (2013), quienes sostienen que el desarrollo del pensamiento histórico requiere programas intencionados basados en el análisis de fuentes y la explicación de procesos; así como con lo planteado por Gómez y Miralles (2017), quienes demostraron que las estrategias activas fortalecen la interpretación histórica en secundaria. Asimismo, Wineburg (2001) señala que la enseñanza explícita del razonamiento histórico mejora significativamente la comprensión del pasado.

Desde el sustento teórico, los resultados se explican a partir del constructivismo de Bruner (1997), la teoría sociocultural de Vygotsky (1979) y el enfoque del pensamiento histórico de Seixas (2015), los cuales coinciden en que el aprendizaje histórico se construye mediante la interacción, la mediación docente y el análisis crítico. Finalmente, desde la experiencia del investigador, se demostró una mayor motivación, participación activa y capacidad argumentativa en los estudiantes del grupo experimental, lo que refuerza la coherencia entre resultados empíricos, teoría y práctica educativa.

De conformidad al objetivo 1: Demostrar si el programa HISTORIA produce efecto en el desarrollo de la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas de la competencia

construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María.

Según este análisis los resultados muestran que el programa HISTORIA produjo mejoras significativas en la dimensión interpreta críticamente fuentes diversas, evidenciándose un predominio del nivel de logro destacado en el grupo experimental durante el postest. En contraste, el grupo control mantuvo niveles medios y bajos, lo que confirma el impacto de la intervención. Dichos hallazgos coinciden con investigaciones previas como las de Wineburg (2001), quien afirma que la enseñanza del análisis de fuentes promueve el pensamiento crítico; Seixas y Morton (2013), quienes destacan el rol de la evidencia histórica; y Miralles y Gómez (2016), quienes evidencian que el trabajo con fuentes mejora la interpretación histórica escolar.

A su vez, desde el sustento teórico, esta mejora se explica por la alfabetización histórica propuesta por Wineburg (2001), la mediación sociocultural de Vygotsky (1979) y el aprendizaje significativo de Ausubel (1983), que enfatizan la interpretación activa y contextualizada de la información. Desde la experiencia del investigador, el uso de documentos escritos, imágenes y testimonios permitió a los estudiantes contrastar perspectivas y cuestionar la intencionalidad de las fuentes, en tal sentido se confirma que el programa HISTORIA fortaleció de manera efectiva esta dimensión.

De conformidad al objetivo 2: Demostrar si el programa HISTORIA produce efecto en el desarrollo de la capacidad comprende el tiempo histórico de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María.

Donde los resultados demuestran que el grupo experimental logró avances significativos en la dimensión comprende el tiempo histórico, reflejados en el incremento del nivel de logro destacado en el postest. El grupo control, en cambio, mantuvo un predominio del nivel en inicio, lo que refuerza la efectividad del programa. Dichos resultados se alinean con los antecedentes de Pagès (2009), quien señala que la comprensión del tiempo histórico requiere estrategias didácticas específicas; Santisteban (2010), quien destaca la importancia de analizar cambios y permanencias; y Seixas (2015), quien enfatiza la noción de continuidad y causalidad histórica.

Desde la perspectiva del marco teórico, los avances se sustentan en los aportes de Piaget (1978) sobre la noción temporal, el enfoque del pensamiento histórico de Seixas (2015) y el constructivismo de Bruner (1997). Y según la experiencia del investigador, el uso de líneas de tiempo, secuencias históricas y comparaciones permitió que los estudiantes comprendieran mejor los procesos históricos, de esta forma se confirma el efecto positivo del programa HISTORIA en esta dimensión.

De conformidad al objetivo 3: Demostrar si el programa HISTORIA produce efecto en el desarrollo de la capacidad elabora explicaciones históricas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María.

Donde los resultados indican que el grupo experimental mejoró significativamente en la dimensión elabora explicaciones históricas, logrando una mayor capacidad para argumentar y establecer relaciones causales, a diferencia del grupo control. Y de conformidad a los hallazgos se coinciden con los estudios de Lee y Ashby (2000), quienes destacan la importancia de la explicación histórica; Carretero (2011), quien enfatiza la construcción de explicaciones causales; y Gómez Carrasco (2017), quien señala que la argumentación histórica se fortalece mediante estrategias activas.

A su vez, desde el sustento teórico, los resultados se explican a partir del aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1997), la teoría sociocultural de Vygotsky (1979) y el enfoque de Lee (2005) sobre explicación histórica. Y de acuerdo a la experiencia el planteamiento de preguntas problematizadoras y el trabajo colaborativo favorecieron explicaciones más coherentes y fundamentadas de esta forma se confirma el efecto positivo del programa HISTORIA en esta dimensión.

De conformidad al objetivo 4: Evaluar el nivel que caracteriza el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, antes y después de aplicar el programa, donde los resultados muestran que el programa HISTORIA permitió que los estudiantes del grupo experimental transitaran del nivel en inicio hacia los niveles logro previsto y logro destacado en la competencia construye interpretaciones históricas. Este avance no se evidenció en el grupo control.

Estos resultados coinciden con Seixas y Morton (2013), Santisteban (2010) y Pagès (2009), quienes sostienen que el desarrollo progresivo del pensamiento histórico requiere secuencias didácticas estructuradas. Desde el enfoque teórico del constructivismo (Bruner, 1997), la teoría sociocultural (Vygotsky, 1979) y el enfoque por competencias (MINEDU, 2016), el aprendizaje se concibe como un proceso gradual. Desde la experiencia del investigador, el acompañamiento pedagógico favoreció este tránsito progresivo. La triangulación confirma la efectividad del programa HISTORIA.

El estudio finalmente tuvo limitaciones, entre ellas se encuentra que la aplicación del estudio en una sola institución educativa, lo que restringe la generalización de los resultados. Asimismo, el tiempo de intervención fue limitado y el diseño cuasi experimental no permitió controlar totalmente variables externas que podrían haber influido en los resultados.

Y el estudio, tiene una implicancia porque la investigación aporta evidencia empírica relevante para la enseñanza de la historia en secundaria, demostrando que programas como HISTORIA fortalecen el desarrollo del pensamiento histórico. Los resultados pueden orientar el diseño curricular, la práctica docente y la formación continua de profesores en estrategias centradas en la interpretación histórica. En suma, el autor declara no tener conflicto de interés personal, institucional ni financiero que haya influido en el desarrollo, análisis o presentación de los resultados de la presente investigación, la cual fue realizada con fines estrictamente académicos y científicos.

VI. CONCLUSIONES

De acuerdo a los estudios realizados se concluye, que:

1. El programa HISTORIA produce un efecto significativo y positivo en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria. La prueba de Wilcoxon evidenció diferencias estadísticamente significativas en el posttest entre el grupo control y el grupo experimental ($p < 0,05$). Estos resultados confirman que la intervención aplicada fortaleció de manera efectiva el pensamiento histórico de los estudiantes.
2. Desarrolló la dimensión interpreta críticamente fuentes diversas, ya que el programa HISTORIA generó un efecto significativo en el grupo experimental, demostrando por diferencias estadísticas relevantes en el posttest según la prueba de Wilcoxon ($p < 0,05$). Esto demuestra una mejora sustancial en la capacidad de analizar y contrastar fuentes históricas.
3. La dimensión comprende el tiempo histórico del programa HISTORIA produjo un efecto significativo en los estudiantes del grupo experimental, reflejado en diferencias estadísticamente significativas en el posttest ($p < 0,05$). Este resultado confirma un mejor dominio de la temporalidad, los procesos históricos y las relaciones de cambio y continuidad.
4. El programa HISTORIA tuvo un efecto significativo en el desarrollo de la dimensión elabora explicaciones históricas, como demuestra los resultados de la prueba de Wilcoxon ($p < 0,05$). Los estudiantes del grupo experimental lograron explicar hechos y procesos históricos con mayor coherencia y fundamentación.
5. Se concluye que, antes de la aplicación del programa HISTORIA, los estudiantes se ubicaban mayoritariamente en el nivel en inicio del desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas. Después de la intervención, se evidenció un desplazamiento significativo hacia los niveles logro previsto y logro destacado en el grupo experimental. Estos resultados confirman que la estrategia aplicada permitió elevar de manera progresiva y significativa el nivel de desempeño de los estudiantes.

VII. RECOMENDACIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos se recomienda:

A los directivos y docentes del área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila, así como a la UGEL Leoncio Prado, implementar y sistematizar el programa HISTORIA en el currículo escolar, dado su impacto positivo en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas. A mayor aplicación de programas didácticos estructurados y contextualizados, mayor será el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes, lo cual favorece aprendizajes significativos y críticos.

A los docentes de Historia y Ciencias Sociales fortalecer el uso pedagógico de fuentes históricas diversas (textos, imágenes, testimonios y recursos digitales) en el aula. A mayor exposición guiada y análisis crítico de fuentes históricas, mayor será la capacidad de los estudiantes para interpretar, contrastar y evaluar información histórica de manera reflexiva.

A los equipos pedagógicos y diseñadores curriculares del nivel secundario incorporar estrategias didácticas como líneas de tiempo, estudios de procesos y análisis de cambios y permanencias. A mayor uso de estrategias que favorecen la comprensión de la temporalidad histórica, mayor será la capacidad de los estudiantes para contextualizar hechos y comprender procesos históricos complejos.

A los docentes de secundaria y formadores de docentes promover actividades de argumentación histórica, debates y resolución de problemas históricos en el aula. A mayor énfasis en la elaboración de explicaciones fundamentadas y causales, mayor será la capacidad de los estudiantes para construir explicaciones históricas coherentes y basadas en evidencias.

A los docentes de Ciencias Sociales, coordinadores pedagógicos y especialistas de la UGEL Leoncio Prado aplicar evaluaciones diagnósticas y formativas de manera sistemática antes y después de las intervenciones pedagógicas, a fin de identificar con precisión el nivel de desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas. A mayor uso de evaluaciones formativas orientadas por niveles de desempeño, mayor será la capacidad de los estudiantes para progresar desde el nivel en inicio hacia niveles superiores de logro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, A. E. P., Huamán, E. G., Zavala, M. B. P., Yon, J. C. D., Inga, M. I. J., & Ponce, A. S. M. (2025). *Metodología de investigación científica: Aplicaciones en ciencias sociales, humanidades y educación*. Uruguay: Editorial Mar Caribe.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. In. Argentina: Paidós Buenos Aires.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96. doi:<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327>
- APA. (2025). *Normas APA: La guía definitiva para presentar trabajos escritos*.
- Assmann, J., & Czaplicka, J. (1995). Collective memory and cultural identity. *New German Critique*(65), 125-133. doi:<https://doi.org/10.2307/488538>
- Association, W. M. (2025). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Participants. *JAMA*, 333(1), 71-74. doi:10.1001/jama.2024.21972
- Ausubel, D., Novack, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. USA: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 3): Trillas México.
- Barton, K. C. (2017). Shared principles in history and social science education. In *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 449-467): Springer.
- Bleeze, R. (2024). Fostering historical consciousness and empathy in lower secondary students: A comparative study of history curricula in Australia and Singapore. *Heliyon*, 10(4), e25769. doi:10.1016/j.heliyon.2024.e25769

- Bloch, M. (1996). Apología para la historia o el oficio de historiador, México DF. In. México: Fondo de cultura económica.
- Bloxham, D. (1997). *What is History?* Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J., & Porath, M. (2000). The culture of education. *Canadian Journal of Education*, 25(2), 236.
- Bruner, J. S. (1997). The culture of education. In *The culture of education*: Harvard university press.
- Burke, P. (2005). *History and social theory*. USA: Polity.
- Byiers, B. J., Reichle, J., & Symons, F. J. (2012). Single-subject experimental design for evidence-based practice. doi:[https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2012/11-0036\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/11-0036))
- Carazo, P. C. M. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*(20), 165-193. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Carr, E. H. (2018). *What is history?* USA: Penguin UK.
- Carrasco, C. J. G., Molina, J. O., & Puche, S. M. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI [1]. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. doi:<https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Carretero, M., Castorina, J. A., Kriger, M., Barreiro, A., & Borrelli, M. (2010). *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades* (Vol. 21). Buenos Aires: Paidós Buenos Aires.
- Castorina, J. A., & Carretero, M. (2022). *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. Argentina: Tilde editora.
- Chapman, A. (2024). Historical interpretation as the foundational concept for history education. *Revista de Historia*(31), hc380-hc380. doi:<https://doi.org/10.29393/RH31-2HIAC10002>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. doi:<https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*: routledge.

- Colby, S. R. (2007). *Students as historians: The historical narrative inquiry model's impact on historical thinking and historical empathy*. USA: University of North Texas.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula* (Vol. 111). Barcelona: Graó.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2005). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76-82. doi:<https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*: Sage publications.
- Del Cid, A., Méndez, R., & Sandoval, F. (2011). *Investigación. Fundamentos y metodología*. México: Pearson Educación.
- Delgado, J., Luna, M. S., Olivera, A. G., & Quispe, J. P. (2022). *Orientaciones para el desarrollo y la evaluación de las competencias. Área de Ciencias Sociales*. Lima, Perú: MINEDU.
- Devoto, F. J. (2015). Conocimiento histórico y dictaduras: el caso Bergoglio. *Publicacions Universitat de Valencia*(48), 65-100. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/10.2307/pasajes.48.65>
- Dobbs, C. L., Charner-Laird, M., Ippolito, J., & Leider, C. M. (2024). *Critical disciplinary literacy: An equity-driven and culturally responsive approach to disciplinary learning and teaching*. New York: Routledge.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58. doi:<https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>
- Evans, R. J. (2002). Prologue: What is History? — Now. In D. Cannadine (Ed.), *What is History Now?* (pp. 1-18). London: Palgrave Macmillan UK.
- Evans, R. J. (2020). *In defence of history*. New York: Granta Publications.

- Fahrudin, F., Kurniawanti, M. R., Nurgiansah, T. H., & Gularso, D. (2025). Development of teaching materials for evaluating history learning to improve students' critical thinking skills. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19(1), 530-541. doi:<https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.20882>
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*: Sage publications limited.
- Flick, U. (2018). *Managing quality in qualitative research*. London: SAGE Publications Ltd
All Rights Reserved. .
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research*.
- Flores, A. (1977). *Historia del movimiento obrero peruano: debate en la presentación del libro de Denis Sulmont*. Lima, Perú: UPC.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gaddis, J. L. (2002). *The landscape of history: How historians map the past*. USA: Oxford University Press.
- Gestsdóttir, S. M., van Drie, J., & van Boxtel, C. (2021). Teaching Historical Thinking and Reasoning: Teacher Beliefs. *History Education Research Journal*, 18(1), 46-63. doi:<https://doi.org/10.14324/herj.18.1.04>
- Gibson, L., Peck, C. L., Miles, J., & Duquette, C. (2025). Historical thinking: Trends, critiques, and future directions. *Elsevier: Current Opinion in Psychology*, 65, 102088. doi:<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2025.102088>
- Gomez, C. J., & Miralles, P. (2016). Historical skills in compulsory education: Assessment, inquiry based strategies and students' argumentation. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 130-136. doi:<https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.172>
- Gómez, C. J., Rodríguez-Medina, J., Miralles-Martínez, P., & López-Facal, R. (2021). Motivation and perceived learning of secondary education history students. Analysis of a Programme on initial teacher training. *Frontiers in Psychology*, 12, 661780. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661780>

- Gordón, M. F. A., Vega, P. d. C. B., & Guzman, G. I. G. (2025). Enseñanza crítica de los estudios sociales en educación secundaria: estrategias para fomentar el pensamiento histórico y ciudadano. *Imperium Académico Multidisciplinary Journal*, 2(4), 1-12. doi:<https://doi.org/10.63969/wth4ya68>
- Habermas, J. (2023). *Teoría de la acción comunicativa: I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*: Editorial Trotta.
- Hall, S., & Du Gay, P. (2006). *Questions of cultural identity*. Japón: Sage.
- Haydn, T., & Stephen, A. (2021). *Learning to teach history in the secondary school: A companion to school experience*. London: Routledge.
- Hernández-Sampiere, R., & Mendoza, C. P. (2019). *Metodología de investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores, S. A. de C. V.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa* México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hernández, A. A., Ramos, M. P., Placencia, B. M., Indacochea, B., Quimis, A. J., & Moreno, L. A. (2018). *Metodología de la investigación científica*. Ecuador: Editorial Area de Innovación y Desarrollo, S. L.
- Huamán, Q., & Maribel, Y. M. (2021). *Las historietas en la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes de segundo de secundaria de la IE Praxis-Huancayo*. UNCP, Huancayo, Perú. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12894/6870>
- Inga Barzola, D. A. (2023). *Estrategias didácticas para desarrollar la competencia Construye interpretaciones históricas, en estudiantes de la Ugel Pomabamba*. (Tesis segunda especialidad). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú. Retrieved from <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/6976>

- Izquierdo, V. A. (2024). *Efecto del programa educativo aprendizaje basado en problemas en el logro de la competencia construye interpretaciones históricas del área de ciencias sociales en los estudiantes de cuarto grado nivel secundaria en la Institución Educativa Teniente Manuel Clavero Muga Distrito De Punchana 2022*. (Tesis). UNAP, Iquitos, Perú. Retrieved from <https://hdl.handle.net/20.500.12737/10683>
- Karn, S. (2024). Designing historical empathy learning experiences: a pedagogical tool for history teachers. *History Education Research Journal*, 21(1), 1-16. doi:<https://doi.org/10.14324/HERJ.21.1.06>
- Kerlinger, F. N. (2000). *Foundations of Behavioral Research*. . San Diego, CA: Harcourt College Publishers.
- Knapp, T. R. (2016). Why is the one-group pretest–posttest design still used? In (Vol. 25, pp. 467-472): Sage Publications Sage CA: Los Angeles, CA.
- Laureano, E. S., & Moran, A. M. (2023). *Batalla de Junín e identidad histórica en estudiantes de educación primaria de la Institución Educativa N° 30571 Seis de Agosto Junín*. (Tesis). UNEEGV, Huacho, Perú. Retrieved from <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/8976>
- Lee, P. J. (2005). *Putting principles into practice: Understanding history*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto: Press.
- Ley, A. (20). La enseñanza de la historia y la formación de competencias históricas en la educación básica peruana. *Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Revista Educación y Cultura*, 32(2), 45–58.
- López-García, A. (2023). *Effectiveness of a teaching methodology based on the theory of historical thinking through active methods and digital resources in Spanish adolescents*. Paper presented at the Frontiers in Education.
- Luís, R., & Rapanta, C. (2020). Towards (Re-)Defining historical reasoning competence: A review of theoretical and empirical research. *Educational Research Review*, 31, 100336. doi:<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100336>

- Marwick, A. (2001). *The new nature of history: Knowledge, evidence, language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mayorga, L. A. (2022). *Manual de metodología de investigación*. Cusco, Perú: Yachay.
- Mendoza, C. E., Luján, J. F., Chura, E., & Peralta, C. A. (2024). Enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas” en educación básica. *Aula Virtual*, 5(12). doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.11041238>
- Mendoza, E. (2020). *Dominio de la competencia “Construye interpretaciones históricas” en estudiantes de secundaria–Huancayo*. (Tesis doctoral). UNCP, Huancayo, Perú. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12894/8379>
- Meneses, B., González, N., & Santisteban, A. (2020). La «experiencia histórica» del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historia y MEMORIA*(20), 309-343. doi:<https://doi.org/10.19053/20275137.n20.2020.8258>
- MINEDU. (2012). *Marco de buen desempeño docente*. Lima, Perú: MINEDU.
- MINEDU. (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima, Perú: MINEDU.
- MINEDU. (2016b). *Programación curricular de educación secundaria*. Lima, Perú: Minedu.
- Minedu. (2019). *Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria*. Lima, Perú: MINEDU.
- MINEDU. (2020). *Rutas de aprendizaje: Ciencias Sociales*. Lima, Perú: Ministerio de Educación del Perú.
- MINEDU. (2023). *ENLA 2023: Resultados de aprendizaje*. Lima, Perú: Unidad de Medición de la Calidad de Aprendizaje.
- MINEDU. (2024). *Propuesta de metodologías activas: Aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en investigación*. Lima, Perú: MINEDU.
- Miralles, P., Gómez, C. J., & Rodríguez, R. A. (2017). *La enseñanza de la historia en el Siglo XXI*. Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones.

- Moseikina, M., Toktamysov, S., & Danshina, S. (2022). Modern technologies and gamification in historical education. *Simulation & Gaming*, 53(2), 135-156. doi:<https://doi.org/10.1177/10468781221075965>
- Munslow, A. (2001). What history is. *History in Focus*, 2(1), 1-6. Retrieved from <https://reviews.history.ac.uk/review/41-2/>
- Nokes, J. D. (2022). *Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence*. New York: Routledge.
- Novick, P. (1988). *That noble dream: The 'objectivity question' and the American historical profession* (Vol. 13). USA: Cambridge University Press.
- ONU. (2015). La asamblea general adopta la agenda 2030 para el desarrollo sostenible.
- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Pagès, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*(24), 33-45. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=183922>
- Pagès, J. (2009). *Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década*. Paper presented at the Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro.
- Pan, A.-J., Lai, C.-F., & Kuo, H.-C. (2023). Investigating the impact of a possibility-thinking integrated project-based learning history course on high school students' creativity, learning motivation, and history knowledge. *Elsevier: Thinking Skills and Creativity*, 47, 101214. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101214>
- Parkes, R. J., & Donnelly, D. (2014). Changing conceptions of historical thinking in history education: An Australian case study. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 113-136. doi:<https://doi.org/10.5965/2175180306112014113>
- Piaget, J. (1971). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Barral.
- Piaget, J. (1978). *Equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. España: Siglo XXI de España Editores.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. México D.F.: Ariel

- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2008). *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice*: Lippincott Williams & Wilkins.
- Ponce, A. I. (2015). Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson College Indigenous [218 pp.]. *Revista de estudios sociales*(52), 225-228. doi:<http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.17>
- Popa, N. (2023). How meaning making cultivates historical consciousness: Identifying a learning trajectory and pedagogical guidelines to promote it. *The Social Studies*, 114(4), 139-159. doi:<https://doi.org/10.1080/00377996.2022.2140641>
- Ricoeur, P. (1980). Narrative time. *Critical inquiry*, 7(1), 169-190. Retrieved from <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/448093>
- Rivas, A. Y. (2024). *Estrategia didáctica para mejorar la competencia construye interpretaciones históricas por los estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima*. (Tesis de posgrado). USIL, Lima, Perú. Retrieved from <https://hdl.handle.net/20.500.14005/15504>
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research (4th ed.)*: Wiley.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Oxford: Berghahn Books.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & asociados*(14), 34-56. doi:https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santisteban, A. (2019). *Pensar históricamente en el siglo XXI: retos para la enseñanza de las ciencias sociales*: Editorial Graó.
- Santisteban, A., Castellví, J., González, N., González, G., & Massip, M. (2021). “In memoriam del maestro Joan Pagès”: Enseñar ciencias sociales para lograr un mundo mejor. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10662/12018>
- Schulz, K. F., Altman, D. G., Moher, D., & Group, C. (2010). CONSORT 2010 statement: updated guidelines for reporting parallel group randomised trials. *Elsevier: Journal of clinical epidemiology*, 63(8), 834-840. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2010.02.005>
- Seixas, P. (2017a). Historical consciousness and historical thinking. In *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 59-72): Springer.

- Seixas, P. (2017b). A model of historical thinking. *Educational philosophy and theory*, 49(6), 593-605. doi:<https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P., & Morton, T. (2012a). *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Canada: Nelson Education.
- Seixas, P., & Morton, T. (2012b). The Big Six Historical Thinking Concepts.
- Sepúlveda, H. A. Á. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 442-459. Retrieved from <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>
- Soininen, S. (2022). Teaching historical thinking in practice: a study of US history teachers' views on using primary sources in AP and IB history lessons. *History Education Research Journal*(1). doi:<https://doi.org/10.14324/herj.19.1.05>
- Sullon, S. G. (2023). *Diseño de una unidad de aprendizaje en el área de ciencias sociales, utilizando los recursos audiovisuales para el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de primer grado de educación secundaria*, 2022. (Tesis de posgrado). Universidad de Piura, Piura. Retrieved from <https://hdl.handle.net/11042/6371>
- Sulmont, L. (2022). ¿Qué tal si construimos interpretaciones históricas?
- Supo, J. (2020). *Metodología de la investigación científica: Para las ciencias de la salud y las ciencias sociales*. Arequipa, Perú: Sociedad Hispana de Investigadores Científicos.
- Supo, J. (2024). *Metodologia de la investigacion cientifica. Niveles de investigación*. Lima, Perú: Independently Published.
- Taherdoost, H. (2016). Sampling methods in research methodology; how to choose a sampling technique for research. *International journal of academic research in management (IJARM)*, 5. Retrieved from <https://hal.science/hal-02546796/>
- Thorp, R., & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891-901. doi:10.1080/00131857.2020.1712550
- Tigse, C. M. (2018). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista andina de educación*, 2(1), 25-28. doi:<https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>

- Tilly, C. (1993). Cambio social y revolución en Europa 1492-1992. *Historia social*, 71-98. doi:<https://www.jstor.org/stable/40340324>
- Tirado-Olivares, S., López-Fernández, C., González-Calero, J. A., & Cózar-Gutiérrez, R. (2024). Enhancing historical thinking through learning analytics in Primary Education: A bridge to formative assessment. *Education and Information Technologies*, 29(12), 14789-14813. doi:<https://doi.org/10.1007/s10639-023-12425-w>
- Tiravanti, A. D. (2024). *Desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas” del nivel secundaria en los temas de la Confederación Perú-boliviana (1836-1839) y la época del terrorismo en el Perú (1980-1992). Experiencia docente en los periodos 2018 y 2019-2023*. (Tesis de suficiencia académica). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12404/27199>
- Tosh, J. (1991). *The pursuit of history: aims, methods and new directions in the study of modern history*. London: Longman.
- ULADECH. (2023). *Líneas de investigación institucionales*. Consejo Universitario. Chimbote, Perú.
- ULADECH. (2025). *Reglamento de integridad científica en la investigación de ULADECH, Versión 002* Chimbote, Perú: ULADECH Católica: Resol. N° 0495-25-CU-ULADECH Católica de 12 de mayo 2025.
- UNESCO. (2022). *Marco ético para la investigación educativa en contextos escolares*. París: UNESCO Publishing.
- van Drie, J., & van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110. doi:<https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- van Hover, S., Hicks, D., & Dack, H. (2016). From source to evidence? Teachers' use of historical sources in their classrooms. *The Social studies*, 107(6), 209-217. doi:<https://doi.org/10.1080/00377996.2016.1214903>

- Vara, M. *Habilidad investigativa para desarrollar la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de la institución educativa Humberto Luna–Calca, Cusco 2023*. (Tesis de posgrado). UNSAAC, Cusco, Perú. Retrieved from <https://hdl.handle.net/20.500.12918/10915>
- Vigotsky, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- Villanueva, R. d. P. (2018). Propuesta de programa para incluir en la programación curricular el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del primer grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 11026 “Andres Avelino Cáceres” del distrito de la Victoria provincia Chiclayo región Lambayeque en el año 2017. Retrieved from <https://hdl.handle.net/20.500.12893/8952>
- Villarroel, R. (2021). *Programa” gamificando con fuentes históricas” para el fortalecimiento de la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes del nivel secundaria*. Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú. Retrieved from <https://hdl.handle.net/20.500.12692/69479>
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Vol.). Barcelona, España: Crítica.
- Vygotski, L. S. (1966). El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño. [Trabajo original escrito en 1933]. *Revista Cuestiones de Psicología*, 6, 62-75.
- Vygotsky, L. (1997). *Obras escogidas*. Madrid, España: Viso.
- Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Sao paulo: Martins Fontes.
- Wilke, M., Depaepe, F., & Van Nieuwenhuyse, K. (2023). Fostering secondary students’ historical thinking: A design study in Flemish history education. *Journal of Formative Design in Learning*, 7(1), 61-81. doi:<https://doi.org/10.1007/s41686-023-00074-8>
- Wineburg, S. (1999). Historical thinking and other unnatural acts. *The Phi Delta Kappan*, 80(7), 488-499. doi:<https://www.jstor.org/stable/20439490>
- Wineburg, S. (2010). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi delta kappan*, 92(4), 81-94. doi:<https://doi.org/10.1177/003172171009200420>

ANEXOS

Anexo 1. Documento de autorización para el desarrollo de la investigación (Ley N°29733)

'Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana'

Tingo María, 13 de setiembre de 2025

OFICIO N.° 001-2025-J.R.H.O.

MG. GILMER CHUQUIYAURI SALDIVAR
Director de la I.E.E. "Gómez Arias Dávila"
Av. Enrique Pimentel S/N.
Presente. -

Asunto: Solicitud de autorización para el desarrollo de investigación.
Referencia: Proyecto de investigación educativa.

De mi mayor consideración:

Por medio del presente, reciba usted un cordial saludo. Asimismo, me presento ante su despacho como egresado de la Escuela de Post Grado de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (ULADECH Católica), identificada con DNI N.° 21530272, con la finalidad de solicitar autorización para ejecutar un proyecto de investigación en la institución educativa que usted dirige.

El proyecto se titula: "Efecto de un programa HISTORIA en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025".

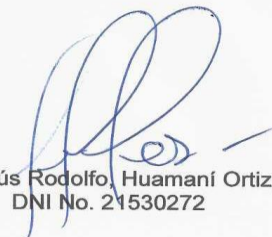
La investigación se desarrollará en el período comprendido entre el 18 de setiembre y el 31 de diciembre de 2025. Cabe precisar que toda la información recopilada será utilizada exclusivamente con fines académicos, respetando estrictamente el código de ética, la normativa vigente de la universidad y los protocolos internacionales de investigación educativa.

Asimismo, de considerarlo pertinente, solicito se me autorice a consignar el nombre de la institución educativa en el informe final de investigación, o conforme al criterio que su despacho estime conveniente.

Sin otro particular, y agradeciendo de antemano la atención brindada a la presente solicitud, me despido reiterándole las muestras de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente.




Jesús Rodolfo Huamaní Ortiz
DNI No. 21530272

Anexo 2. Carta de recojo de datos



Chimbote, 07 de setiembre del 2025

CARTA N.º 0000000870-2025-CGI-VI-ULADECH CATÓLICA

Señor/a:

GILMER CHUQUIYAURI SALDIVAR

Director de la I.E.E. Gómez Arias Dávila

Presente. -

A través del presente reciba el cordial saludo a nombre del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, asimismo solicito su autorización formal para llevar a cabo una investigación titulada EFECTO DE UN PROGRAMA HISTORIA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GÓMEZ ARIAS DÁVILA DE TINGO MARÍA, 2025, con la que se involucra la recolección de información/datos en la I.E.E. "Gómez Arias Dávila" CAMPO VERDE, a cargo de JESUS RODOLFO HUAMANI ORTIZ perteneciente al PROGRAMA DE MAESTRÍA, con DNI N.º 21530272, durante el período de 01-09-2025 al 31-12-2025.

La investigación se llevará a cabo siguiendo altos estándares éticos y de confidencialidad y todos los datos recopilados serán utilizados únicamente para los fines de la investigación.

Es propicia la oportunidad para reiterarle las muestras de mi especial consideración.

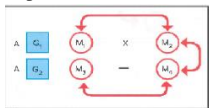
Atentamente,


Mgtr. Elena Esther Reyna Márquez
Coordinadora de Gestión de Investigación

INSTITUCIÓN EDUCATIVA EMBLEMÁTICA	
"GÓMEZ ARIAS DÁVILA"	
TINGO MARIA	
SECRETARIA	
Exp N° 01671	Folios 11
Fecha 07 SEP 2025	Hora: 10:11 AM
Firma 	

Anexo 3. Matriz de consistencia y operacionalización

TÍTULO: Efecto de un programa HISTORIA en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
Pregunta general ¿Qué efecto produce un programa HISTORIA en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025?	Objetivo general Demostrar si el programa HISTORIA produce efecto el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025	Hipótesis general H _i : Un programa HISTORIA produce efecto significativamente en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025 H ₀ : Un programa HISTORIA no produce efecto en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025	Variable independiente: Programa H.I.S.T.O.R.I.A. Dimensiones: - Herramientas metodológicas - Interpretación socio-temporal - Observación crítica - Reflexión de identidad - Análisis históricos	Tipo: Aplicada y cuantitativa Nivel: Explicativo Diseño = Cuasi experimental con dos grupos control y experimental  Población y muestra N= 330 n= 126 Técnica Prueba estructurada Instrumento Cuestionario (pre y postest prueba)
	Objetivos específicos Demostrar si el programa HISTORIA produce efecto en el desarrollo de la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María. Demostrar si el programa HISTORIA produce efecto en el desarrollo de la capacidad comprende el tiempo histórico de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María. Demostrar si el programa HISTORIA produce efecto en el desarrollo de la capacidad elabora explicaciones históricas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María. Evaluar el nivel que caracteriza el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, antes y después de aplicar el programa	Hipótesis específica H ₁ : El programa HISTORIA produce efecto significativamente en el desarrollo de la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María. H ₀ : El programa HISTORIA no produce efecto en el desarrollo de la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María. H ₂ : El programa HISTORIA produce efecto significativamente en el desarrollo de la capacidad comprende el tiempo histórico de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María. H ₀ : El programa HISTORIA no produce efecto en el desarrollo de la capacidad comprende el tiempo histórico de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María. H ₃ : El programa HISTORIA produce efecto significativamente en el desarrollo de la capacidad elabora explicaciones históricas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María. H ₀ : El programa HISTORIA no produce efecto en el desarrollo de la capacidad elabora explicaciones históricas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de	Variable dependiente: Desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas Dimensiones: - Interpreta críticamente fuentes diversas - Comprende el tiempo histórico - Elabora explicaciones históricas	

		secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María. H₄: El nivel que caracteriza el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas es de logro destacado en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, antes y después de aplicar el programa H₀: El nivel que caracteriza el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas no es de logro destacado en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, antes y después de aplicar el programa		
--	--	---	--	--

Operacionalización de las variables

Variable	Definición operativa	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Categorías o valoración
Programa H.I.S.T.O.R.I.A. Es una estrategia curricular innovadora orientada al desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes, mediante actividades estructuradas didácticamente que integran el análisis de fuentes, la contextualización, la argumentación y la reflexión crítica sobre el pasado para comprender el presente (van Drie & van Boxtel, 2008)	El Programa H.I.S.T.O.R.I.A. Es una estrategia pedagógica estructurada que integra herramientas metodológicas, interpretación socio-temporal, observación crítica, reflexión de identidad y análisis históricos, orientada a desarrollar el pensamiento histórico mediante la comprensión, argumentación y valoración crítica del pasado para interpretar el presente y proyectar el futuro.	Herramientas metodológicas	- Aplicación de estrategias metodológicas. - Uso de recursos didácticos en la interpretación histórica. - Estrategias de estudio de casos o casuísticos.		
		Interpretación socio-temporal	- Relación de hechos históricos en distintas escalas (local, nacional, global). - Reconocimiento de cambios y permanencias en el tiempo. - Manejo del sistema de convenciones temporales (décadas, ciclos, milenios, etc.).		
		Observación crítica	- Análisis reflexivo de fuentes históricas. - Identificación de la intencionalidad en discursos históricos. - Valoración de perspectivas múltiples en el análisis histórico.		
		Reflexión de identidad	- Reconocimiento de la cultura local y la memoria colectiva. - Identificación de raíces históricas en la identidad personal y social. - Desarrollo de conciencia histórica. - Práctica de empatía histórica.		
		Análisis históricos	- Elaboración de explicaciones históricas coherentes. - Capacidad de relacionar causas y consecuencias en procesos históricos. - Explicación multicausal de hechos históricos. - Construcción de explicaciones históricas argumentadas		
Desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas. Es la capacidad del estudiante para analizar críticamente fuentes diversas, comprender los cambios y continuidades en el tiempo, y elaborar explicaciones argumentadas sobre procesos históricos, fortaleciendo su pensamiento histórico y conciencia temporal (López-García, 2023)	El desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas se define como la capacidad del estudiante para analizar críticamente fuentes y procesos históricos, aplicando estrategias metodológicas, recursos didácticos y estudios de caso; comprender relaciones socio-temporales y multiescales; y elaborar explicaciones argumentadas que integren identidad, empatía y conciencia histórica.	Interpreta críticamente fuentes diversas	Reconoce en diversas fuentes información útil para describir hechos o procesos históricos.	Ordinal Prueba pretest Prueba posttest Correcta = 5 Incorrecta=0	Logro destacado Logro esperado En proceso En inicio Previo al inicio
		Comprende el tiempo histórico	- Identifica situaciones de simultaneidad en el proceso de desarrollo histórico de las sociedades. - Identifica secuencias temporales relacionadas con el proceso de desarrollo histórico. - Describe cambios y permanencias en el proceso de desarrollo histórico de las sociedades.		
		Elabora explicaciones históricas	- Relaciona hechos o procesos históricos con situaciones del presente. - Relaciona hechos o procesos históricos con sus consecuencias. - Clasifica causas de los hechos o procesos históricos.		

			Justifica la importancia de los actores sociales en los hechos y procesos históricos.		
--	--	--	---	--	--

Anexo 4. Ficha de identificación del experto

Ficha de identificación del Experto para proceso de validación

Nombres y apellidos:

YONEL ESCALANTE JAIMES

N° DNI / CE:

22962502

Edad:

63

Teléfono / celular:

976944863

Email:

Yoescalante@hotmail.com

Título profesional:

BIOLOGIA Y QUIMICA

Grado académico:

Maestría

☐

Doctorado:

☒

Especialidad:

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Institución que labora:

UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO

Identificación del proyecto de investigación o tesis

Título:

Efecto de un programa HISTORIA en el desarrollo de la competencia construcciones de interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025

Autor:

JESÚS RODOLFO HUAMANÍ ORTIZ

Programa Académico:

PROGRAMA DE ESTUDIO DE POSGRADO



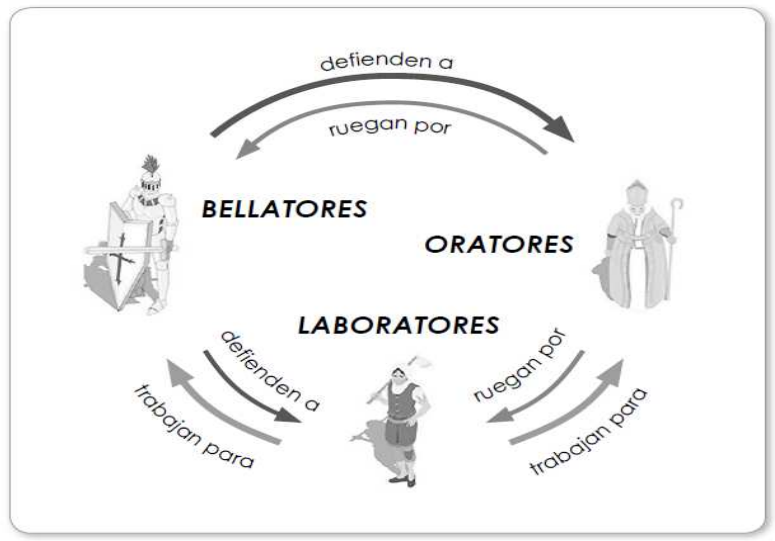
Firma



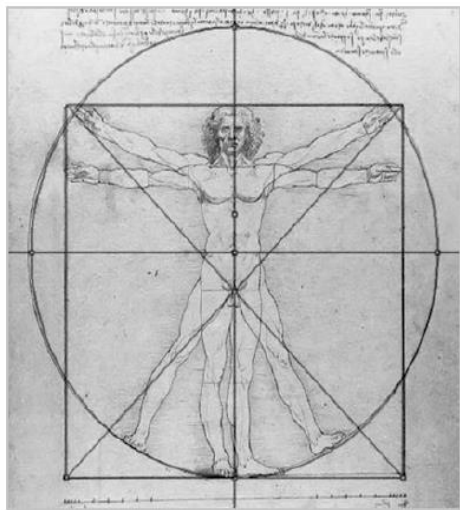
Huella digital

Ficha de validación

Título: Efecto de un programa HISTORIA en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025

	VARIABLE DEPENDIENTE: COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS	Relevancia		Pertinencia		Claridad		Observaciones/ Recomendaciones
		Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	
	INTERPRETA CRÍTICAMENTE FUENTES HISTÓRICAS.							
1	Caso 6. Marco necesita investigar sobre las características sociales del sistema feudal y encuentra la siguiente imagen:  Marco observa esta imagen y comenta: “Si hubiera vivido en la sociedad feudal, no me habría gustado ser parte del grupo de los laboratores”. De acuerdo con esa imagen, ¿Qué información habrá tomado en cuenta Marco para hacer esa afirmación?	X		X		X		

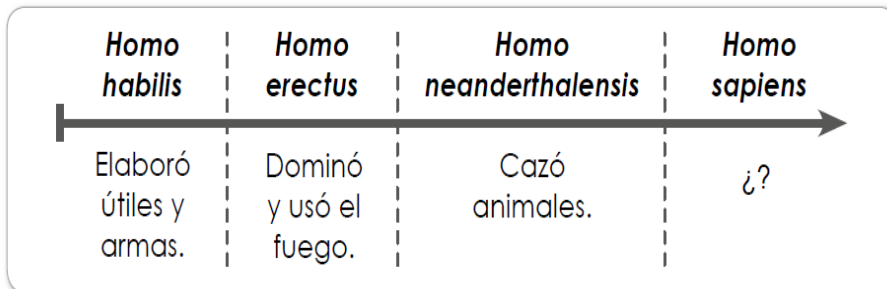
	a. De acuerdo con esa imagen, los laboratores eran esclavizados por los otros dos grupos sociales. b. De acuerdo con esa imagen, los laboratores cambian roles con los demás y son inestables. c. De acuerdo con esa imagen, los laboratores sustentaban la sociedad feudal con su trabajo. d. De acuerdo con esa imagen, los laboratores están en deuda con los demás porque unos oraban por ellos y otros los defendían.							
2	Lea y revisa detenidamente las siguientes fuentes y responde la pregunta planteada. Fuente 1 La actividad del artista según Alberti Una característica del Renacimiento fue su interés por la técnica, que puede notarse en sus nuevos procedimientos para hacer pinturas y en el estudio de la perspectiva. Por eso, León Battista Alberti (1404 -1482) decía que el artista tiene que ser un investigador de la naturaleza y un estudioso de las matemáticas, ya que con estos conocimientos técnicos podrá dirigir mejor su impulso artístico. (Adaptado de Historia Universal Lexus. Barcelona: 1999, p. 451.)	X		X		X		

Fuente 2 El hombre de Vitruvio Es un dibujo acompañado de notas sobre la anatomía humana realizado por Leonardo Da Vinci en el año 1490. Representa a un hombre en dos posiciones superpuestas de brazos y piernas, inscrito en una circunferencia y un cuadrado. Se trata de un estudio de las proporciones del cuerpo humano para entender su funcionamiento. (Adaptado de http://leonardodavinci.stanford.edu/submissions/clabaugh/history/leonardo.html)  Ahora responde las preguntas 9, 10 y 11. Caso 9. ¿De qué manera se relacionan ambas fuentes? a. Ambas fuentes se complementan porque reflejan la amplia producción artística de la humanidad en diferentes épocas. b. Ambas fuentes contrastan entre sí porque solo una corresponde a la actividad artística y la otra a la matemática. c. Ambas fuentes se complementan porque muestran cómo los artistas del Renacimiento combinaron técnica matemática y destreza artística. d. Ambas fuentes contrastan entre sí porque una está asociada al humanismo y la otra a técnicas que surgen posteriormente						
3 Caso 10. Después de la lectura de las fuentes, los estudiantes deben comprender la perspectiva de los autores de las fuentes presentadas.	X		X		X	

	¿Cuál de las siguientes actividades es más adecuada para el logro de este propósito? a. Memorizar las fechas y características biográficas de Alberti y Da Vinci, elaborando una línea de tiempo sobre los principales artistas del Renacimiento, sustentado en evidencias textuales y visuales b. Diseñar una presentación oral que describa las principales obras de Alberti y Da Vinci, de arte del Renacimiento sin establecer relaciones entre sus fundamentos teóricos, sustentado en evidencias textuales y visuales c. Analizar comparativamente cómo Alberti y Da Vinci vinculan el conocimiento técnico con la creación artística, elaborando un ensayo interpretativo sustentado en evidencias textuales y visuales d. Redactar un resumen informativo de ambas fuentes destacando los elementos estéticos del Renacimiento de Alberti y Da Vinci, sin explicar la relación entre arte y ciencia, sustentado en evidencias textuales y visuales						
4	Caso 11. De las fuentes 1 y 2 se espera que los cuatro estudiantes (Juan, Luis, Pedro y Carlos) utilicen correctamente las convenciones temporales relacionadas con la fuente propuesta. ¿Qué estudiante responde a este propósito? a. Pedro menciona que Da Vinci fue contemporáneo de Miguel Ángel y de los artistas medievales que rechazaban el uso de la perspectiva en el arte religioso. b. Luis indica que Alberti fue un pintor barroco que influyó en Da Vinci durante el siglo XVII, destacando su interés por las emociones y el dramatismo artístico, con ideal humanista. c. Carlos relaciona los estudios de Alberti con las teorías científicas del siglo XIX, señalando que su pensamiento anticipa el positivismo y la física moderna con uso de la perspectiva en el arte religioso. d. Juan sostiene que Alberti y Da Vinci pertenecen al mismo contexto histórico y explica cómo ambos reflejan el ideal humanista del siglo XV, articulando los conceptos de proporción, razón y naturaleza.	X		X		X	

COMPRENDE EL TIEMPO HISTÓRICO																						
5	Caso 2. El cuadro presenta información ordenada de acuerdo a la secuencia de horizontes e intermedios de las culturas prehispánicas en el Perú. Observa:				X		X		X													
	<table><tr><th>Horizonte temprano</th><th>Intermedio temprano</th><th>Horizonte medio</th><th>Intermedio tardío</th><th>Horizonte tardío</th></tr><tr><td>Surge el Estado Chavín.</td><td>Decae el Estado Chavín. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Moche y Nasca.</td><td>El Estado Huari controla buena parte de los Andes.</td><td>Se debilita el Estado Huari. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Chimú y Chachapoyas.</td><td>¿?</td></tr></table>	Horizonte temprano	Intermedio temprano	Horizonte medio								Intermedio tardío	Horizonte tardío	Surge el Estado Chavín.	Decae el Estado Chavín. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Moche y Nasca.	El Estado Huari controla buena parte de los Andes.	Se debilita el Estado Huari. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Chimú y Chachapoyas.	¿?				
	Horizonte temprano	Intermedio temprano	Horizonte medio	Intermedio tardío								Horizonte tardío										
Surge el Estado Chavín.	Decae el Estado Chavín. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Moche y Nasca.	El Estado Huari controla buena parte de los Andes.	Se debilita el Estado Huari. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Chimú y Chachapoyas.	¿?																		
¿Cuál de las siguientes alternativas completa la información del cuadro? a. El Estado Huari recupera su poder en los Andes. b. Los españoles conquistan el Estado Inca. c. La cultura Chimú se desarrolla como un Estado influyente. d. El Estado Inca controla el territorio de los Andes.																						
6	Caso 3. Observa con atención la siguiente secuencia:																					

Proceso de hominización



¿Cuál de las siguientes alternativas completa la secuencia anterior?

- Empezó a elaborar herramientas.
- Comenzó a caminar sobre las extremidades inferiores.
- Se alimentó de animales que ya estaban muertos.
- Pintó escenas de cacería en cuevas.

Caso 7.

La educación en la Edad Media era un privilegio reservado solamente para ciertos sectores, mientras que actualmente es considerada un derecho para todos.

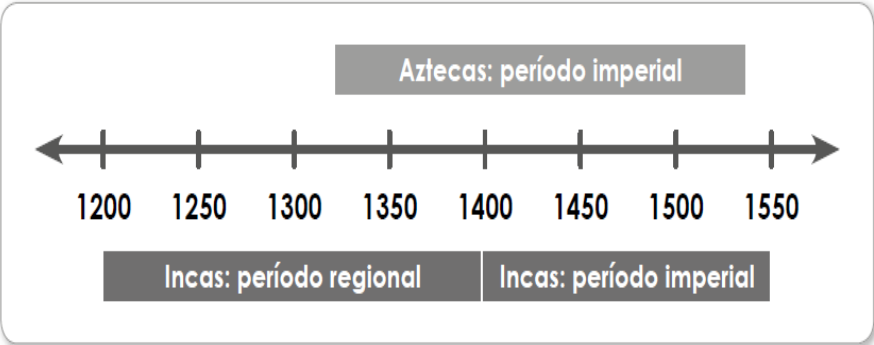
Elige la afirmación que explique otro cambio entre la educación de la Edad Media y la educación actual.

- En la Edad Media era recomendable aprender solo cursos de arte, mientras que en la actualidad se aprende también matemática y ciencias.
- En la Edad Media, la educación era dirigida solo por la Iglesia Católica, mientras que en la actualidad es regulada por el Estado.
- En la Edad Media, la educación era solo para las personas hábiles en la guerra, mientras que en la actualidad es para los hábiles en ciencias.
- En la Edad Media era recomendable que los estudiantes aprendan agricultura, mientras que en la actualidad no es necesario hacerlo.

Caso 12.

La siguiente línea de tiempo presenta información con fechas aproximadas sobre las civilizaciones inca y azteca.

Observa:



¿Cuál de las siguientes alternativas se desprende de esta línea de tiempo?

- a. El período de desarrollo del Imperio azteca terminó después que el del Imperio incaico.
- b. En el año 1450, ambas civilizaciones se encontraban en su máximo período de desarrollo.
- c. En el año 1200 ya existían tanto el Imperio incaico como el Imperio azteca.
- d. El período de mayor desarrollo de los incas empezó antes que el de los aztecas.

ELABORA EXPLICACIONES HISTÓRICAS.

9	Los españoles nos han dejado herencias del período de la conquista que aún podemos ver en la actualidad, por ejemplo, el uso del caballo. ¿Cuál de las siguientes alternativas es también un ejemplo de la herencia española en el Perú actual?	X		X		X	
---	---	---	--	---	--	---	--

	a. El sistema de andenes para el cultivo en las laderas. b. Los sistemas de acequias a ambos lados de las carreteras. c. Las ciudades que fueron fundadas en distintas regiones. d. La instalación de ferrocarriles al final de la conquista.						
10	Caso 4. El humanismo fue un movimiento filosófico, cultural e intelectual que se originó y desarrolló en Europa a partir del siglo XIV. Una de sus contribuciones al mundo actual fue la difusión de la imprenta moderna, que permitió reproducir masivamente los libros con el conocimiento de la época. ¿Cuál de las siguientes alternativas señala también una contribución del humanismo al mundo actual? a. La reforma interna de la Iglesia Católica como reacción a la Reforma protestante. b. La igualdad de derechos civiles y políticos entre los hombres y las mujeres. c. El énfasis en el libre ejercicio de la razón y en la autonomía humana. d. El desarrollo de las primeras máquinas y del motor de combustión interna.						
11	Caso 5. La revolución neolítica representó una transformación muy importante en la vida de los seres humanos, porque gracias a ella nos convertimos en agricultores y ganaderos. ¿Cuál de las siguientes alternativas es una consecuencia de la revolución neolítica? a. Los seres humanos empezaron a trasladarse de un lugar a otro y se convirtieron en nómades. b. Los seres humanos empezaron a establecerse y formar poblados. c. Los seres humanos empezaron a utilizar armas y herramientas de piedra tallada. d. Los seres humanos empezaron a domesticar diversas especies animales.						
12	Caso 8.						

	La crisis del siglo XIV en Europa fue un momento de tránsito del mundo medieval al moderno. Las guerras, las hambrunas y la peste desataron una disminución alarmante de la población, y los campesinos organizaron revueltas populares para reclamar tierras. ¿Cuál de las siguientes alternativas fue una consecuencia política y económica de estas transformaciones? - Las Cruzadas. - El humanismo y el Renacimiento. - El descubrimiento de América. - El debilitamiento del sistema feudal						
13	Expansión y caída de los incas En su momento de mayor desarrollo, los incas lograron dominar gran parte del espacio andino, sometiendo a muchas de las culturas que se encontraban en los Andes. Para lograr este dominio, ellos debieron utilizar diversas estrategias, como establecer alianzas con otros pueblos, con el objetivo de expandirse. Ahora responde las preguntas 10 y 11. Caso 10. Según la información anterior, ¿cuál de las siguientes alternativas es una razón que explica por qué los incas utilizaron las alianzas para expandir su territorio? - Porque buscaban el apoyo de los señores locales para controlar el territorio. - Porque buscaban el apoyo de los pueblos para derrocar a los señores locales. - Porque buscaban evitar siempre la guerra debido a que su ejército era muy débil. - Porque buscaban gobernar nuevos territorios reconociendo que todos somos iguales.						

14	Caso 11. En ese contexto de expansión territorial llegaron los españoles para conquistar el territorio andino. Ellos, pese a ser pocos en número, lograron derrotar al ejército inmenso del Tahuantinsuyo. ¿Qué alternativa expresa una causa política para explicar la conquista del Tahuantinsuyo? a. La apariencia de los conquistadores impresionó a la población indígena y desestabilizó a sus tropas. b. El Tahuantinsuyo enfrentaba una crisis producto de conflictos internos y esta inestabilidad les jugó en contra. c. El Tahuantinsuyo fue derrotado porque los españoles tenían armas más modernas y además tenían caballos. d. Las tropas incas se redujeron por las enfermedades que trajeron los españoles.							
----	--	--	--	--	--	--	--	--

Opinión del experto:

Aplicable

☒

Aplicable después de
modificar

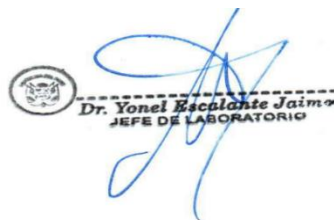
☐

No aplicable

☐

YONEL ESCALANTE JAIMES

DNI. 22962502



Firma



Huella digital

“Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana”

Tingo María, 18 de noviembre de 2025

CARTA DE PRESENTACIÓN

Dr. Javier Bernardo Rodríguez Cruz

Docente de la Universidad Nacional Agraria de la Selva.

Presente. -

Asunto: **PROCESO DE VALIDACIÓN A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS**

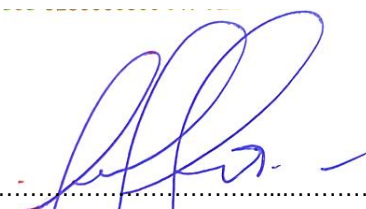
Ante todo, saludarlo cordialmente y agradecerle la comunicación con su persona para hacer de su conocimiento que yo: **JESÚS RODOLFO HUAMANÍ ORTIZ**, egresado del programa académico de Programa de Estudio de Educación de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, debo realizar el proceso de validación de mi instrumento de recolección de información, motivo por el cual acudo a Ud. para su participación en el Juicio de Expertos.

Mi proyecto se titula: **Efecto de un programa HISTORIA en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025** y envío a Ud. el expediente de validación que contiene:

- Ficha de Identificación de experto para proceso de validación
- Carta de presentación
- Matriz de operacionalización de variables
- Matriz de consistencia
- Ficha de validación

Agradezco anticipadamente su atención y participación, me despido de usted.

Atentamente,



.....
Jesús Rodolfo Huamaní Ortiz
DNI. 21530272

Matriz de consistencia

TÍTULO: Efecto de un programa HISTORIA en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
Pregunta general ¿Qué efecto produce un programa HISTORIA en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025?	Objetivo general Demostrar si el programa HISTORIA produce efecto el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025	Hipótesis general Hi: Un programa HISTORIA produce efecto significativamente en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025 Ho: Un programa HISTORIA no produce efecto en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025	Variable independiente: Programa H.I.S.T.O.R.I.A. Dimensiones: - Herramientas metodológicas - Interpretación socio-temporal - Observación crítica	Tipo: Aplicada y cuantitativa Nivel: Explicativo Diseño = Pre experimental con un solo grupo antes y después $G_E \quad O_1 \quad X \quad O_2$ Población y muestra N= 180 n= 90 Técnica Prueba estructurada Instrumento Cuestionario (pre y postest prueba)
	Objetivos específicos Demostrar si el programa HISTORIA produce efecto en el desarrollo de la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María. Demostrar si el programa HISTORIA produce efecto en el desarrollo de la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María. Demostrar si el programa HISTORIA produce efecto en el desarrollo de la capacidad elabora explicaciones históricas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María. Evaluar el nivel que caracteriza el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, antes y después de aplicar el programa	Hipótesis específica H ₁ : El programa HISTORIA produce efecto significativamente en el desarrollo de la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María. H ₁ : El programa HISTORIA produce efecto significativamente en el desarrollo de la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María. H ₁ : El programa HISTORIA produce efecto significativamente en el desarrollo de la capacidad elabora explicaciones históricas de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María. El nivel que caracteriza el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas es de logro destacado en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, antes y después de aplicar el programa	Variable dependiente: Desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas Dimensiones: - Interpreta críticamente fuentes diversas - Comprende el tiempo histórico - Elabora explicaciones históricas	

Operacionalización de las variables

Variable	Definición operativa	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Categorías o valoración
Programa H.I.S.T.O.R.I.A. Es una estrategia curricular innovadora orientada al desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes, mediante actividades estructuradas didácticamente que integran el análisis de fuentes, la contextualización, la argumentación y la reflexión crítica sobre el pasado para comprender el presente (van Drie & van Bortel, 2008)	El Programa H.I.S.T.O.R.I.A. Es una estrategia pedagógica estructurada que integra herramientas metodológicas, interpretación socio-temporal, observación crítica, reflexión de identidad y análisis históricos, orientada a desarrollar el pensamiento histórico mediante la comprensión, argumentación y valoración crítica del pasado para interpretar el presente y proyectar el futuro.	Herramientas metodológicas	- Aplicación de estrategias metodológicas. - Uso de recursos didácticos en la interpretación histórica. - Estrategias de estudio de casos o casuísticos.		
		Interpretación socio-temporal	- Relación de hechos históricos en distintas escalas (local, nacional, global). - Reconocimiento de cambios y permanencias en el tiempo. - Manejo del sistema de convenciones temporales (décadas, ciclos, milenios, etc.).		
		Observación crítica	- Análisis reflexivo de fuentes históricas. - Identificación de la intencionalidad en discursos históricos. - Valoración de perspectivas múltiples en el análisis histórico.		
		Reflexión de identidad	- Reconocimiento de la cultura local y la memoria colectiva. - Identificación de raíces históricas en la identidad personal y social. - Desarrollo de conciencia histórica. - Práctica de empatía histórica.		
		Análisis históricos	- Elaboración de explicaciones históricas coherentes. - Capacidad de relacionar causas y consecuencias en procesos históricos. - Explicación multicausal de hechos históricos. - Construcción de explicaciones históricas argumentadas		
Desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas. Es la capacidad del estudiante para analizar críticamente fuentes diversas, comprender los cambios y continuidades en el tiempo, y elaborar explicaciones argumentadas sobre procesos históricos, fortaleciendo su pensamiento histórico y conciencia temporal (López-García, 2023)	El desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas se define como la capacidad del estudiante para analizar críticamente fuentes y procesos históricos, aplicando estrategias metodológicas, recursos didácticos y estudios de caso; comprender relaciones socio-temporales y multiescales; y elaborar explicaciones argumentadas que integren identidad, empatía y conciencia histórica.	Interpreta críticamente fuentes diversas	- Reconoce en diversas fuentes información útil para describir hechos o procesos históricos.	Ordinal Prueba pretest Prueba posttest Correcta = 5 Incorrecta=0	Logro destacado Logro esperado En proceso En inicio Previo al inicio
		Comprende el tiempo histórico	- Identifica situaciones de simultaneidad en el proceso de desarrollo histórico de las sociedades. - Identifica secuencias temporales relacionadas con el proceso de desarrollo histórico. - Describe cambios y permanencias en el proceso de desarrollo histórico de las sociedades.		
		Elabora explicaciones históricas	- Relaciona hechos o procesos históricos con situaciones del presente. - Relaciona hechos o procesos históricos con sus consecuencias. - Clasifica causas de los hechos o procesos históricos. - Justifica la importancia de los actores sociales en los hechos y procesos históricos.		

Ficha de identificación del Experto para proceso de validación

Nombres y apellidos:

JAVIER BERNARDO RODRÍGUEZ CRUZ

N° DNI / CE:

18104916

Edad:

56

Teléfono / celular:

942352392

Email:

javierbernardo69@gmail.com

Título profesional:

LICENCIADO EN MATEMATICAS

Grado académico:

Maestría

☐

Doctorado:

☒

Especialidad:

EDUCACIÓN

Institución que labora:

UNIVERSIDAD NACIONAL AGRARIA DE LA SELVA

Identificación del proyecto de investigación o tesis

Título:

Efecto de un programa HISTORIA en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025

Autor:

JESÚS RODOLFO HUAMANÍ ORTIZ

Programa Académico:

PROGRAMA DE ESTUDIO DE POSGRADO



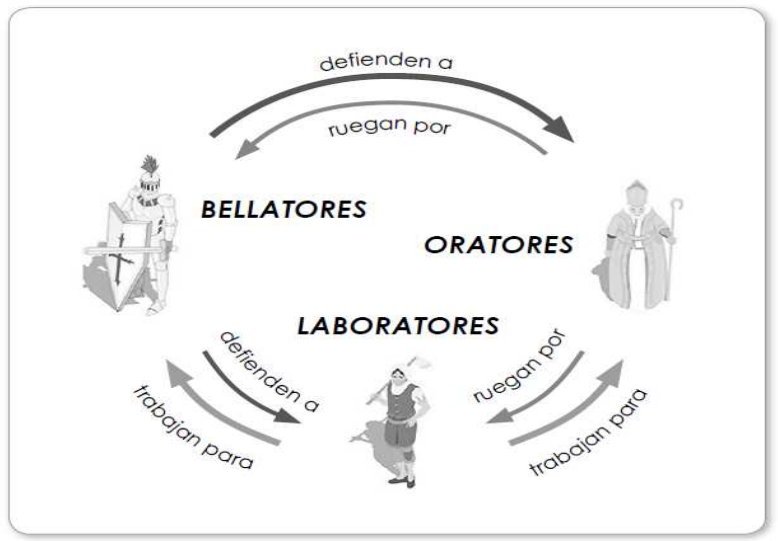
Firma



Huella digital

Ficha de validación

Título: Efecto de un programa HISTORIA en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025

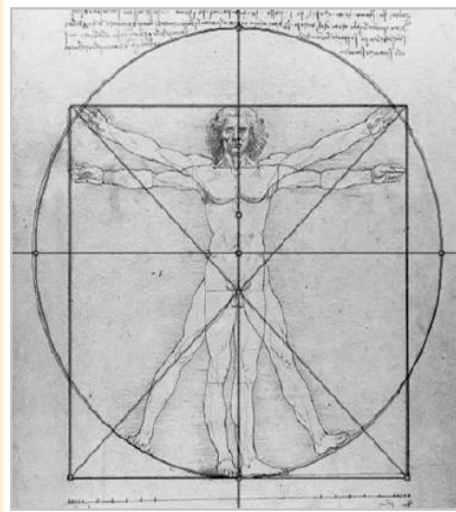
VARIABLE DEPENDIENTE: COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS		Relevancia		Pertinencia		Claridad		Observaciones/ Recomendaciones
		Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	
INTERPRETA CRÍTICAMENTE FUENTES HISTÓRICAS.								
1	Caso 6. Marco necesita investigar sobre las características sociales del sistema feudal y encuentra la siguiente imagen:  Marco observa esta imagen y comenta: “Si hubiera vivido en la sociedad feudal, no me habría gustado ser parte del grupo de los laboratores”.	X		X		X		

	De acuerdo con esa imagen, ¿Qué información habrá tomado en cuenta Marco para hacer esa afirmación? e. De acuerdo con esa imagen, los laboratores eran esclavizados por los otros dos grupos sociales. f. De acuerdo con esa imagen, los laboratores cambian roles con los demás y son inestables. g. De acuerdo con esa imagen, los laboratores sustentaban la sociedad feudal con su trabajo. h. De acuerdo con esa imagen, los laboratores están en deuda con los demás porque unos oraban por ellos y otros los defendían.						
2	Lea y revisa detenidamente las siguientes fuentes y responde la pregunta planteada. Fuente 1 La actividad del artista según Alberti Una característica del Renacimiento fue su interés por la técnica, que puede notarse en sus nuevos procedimientos para hacer pinturas y en el estudio de la perspectiva. Por eso, León Battista Alberti (1404 -1482) decía que el artista tiene que ser un investigador de la naturaleza y un estudioso de las matemáticas, ya que con estos conocimientos técnicos podrá dirigir mejor su impulso artístico. (Adaptado de Historia Universal Lexus. Barcelona: 1999, p. 451.)	X		X		X	

Fuente 2

El hombre de Vitruvio

Es un dibujo acompañado de notas sobre la anatomía humana realizado por Leonardo Da Vinci en el año 1490. Representa a un hombre en dos posiciones superpuestas de brazos y piernas, inscrito en una circunferencia y un cuadrado. Se trata de un estudio de las proporciones del cuerpo humano para entender su funcionamiento.



(Adaptado de
<<http://leonardodavinci.stanford.edu/submissions/clabaugh/history/leonardo.html>>)

Ahora responde las preguntas 9, 10 y 11.

Caso 9.

¿De qué manera se relacionan ambas fuentes?

- e. Ambas fuentes se complementan porque reflejan la amplia producción artística de la humanidad en diferentes épocas.
- f. Ambas fuentes contrastan entre sí porque solo una corresponde a la actividad artística y la otra a la matemática.
- g. Ambas fuentes se complementan porque muestran cómo los artistas del Renacimiento combinaron técnica matemática y destreza artística.
- h. Ambas fuentes contrastan entre sí porque una está asociada al humanismo y la otra a técnicas que surgen posteriormente

3	Caso 10.	X		X		X	
---	-----------------	---	--	---	--	---	--

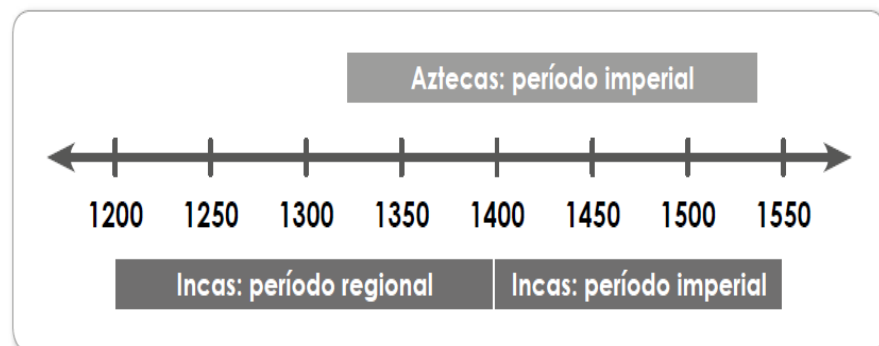
	Después de la lectura de las fuentes, los estudiantes deben comprender la perspectiva de los autores de las fuentes presentadas. ¿Cuál de las siguientes actividades es más adecuada para el logro de este propósito? e. Memorizar las fechas y características biográficas de Alberti y Da Vinci, elaborando una línea de tiempo sobre los principales artistas del Renacimiento, sustentado en evidencias textuales y visuales f. Diseñar una presentación oral que describa las principales obras de Alberti y Da Vinci, de arte del Renacimiento sin establecer relaciones entre sus fundamentos teóricos, sustentado en evidencias textuales y visuales g. Analizar comparativamente cómo Alberti y Da Vinci vinculan el conocimiento técnico con la creación artística, elaborando un ensayo interpretativo sustentado en evidencias textuales y visuales h. Redactar un resumen informativo de ambas fuentes destacando los elementos estéticos del Renacimiento de Alberti y Da Vinci, sin explicar la relación entre arte y ciencia, sustentado en evidencias textuales y visuales							
4	Caso 11. De las fuentes 1 y 2 se espera que los cuatro estudiantes (Juan, Luis, Pedro y Carlos) utilicen correctamente las convenciones temporales relacionadas con la fuente propuesta. ¿Qué estudiante responde a este propósito? e. Pedro menciona que Da Vinci fue contemporáneo de Miguel Ángel y de los artistas medievales que rechazaban el uso de la perspectiva en el arte religioso. f. Luis indica que Alberti fue un pintor barroco que influyó en Da Vinci durante el siglo XVII, destacando su interés por las emociones y el dramatismo artístico, con ideal humanista. g. Carlos relaciona los estudios de Alberti con las teorías científicas del siglo XIX, señalando que su pensamiento anticipa el positivismo y la física moderna con uso de la perspectiva en el arte religioso.	X		X		X		

	h. Juan sostiene que Alberti y Da Vinci pertenecen al mismo contexto histórico y explica cómo ambos reflejan el ideal humanista del siglo XV, articulando los conceptos de proporción, razón y naturaleza.																
COMPRENDE EL TIEMPO HISTÓRICO																	
5	Caso 2. El cuadro presenta información ordenada de acuerdo a la secuencia de horizontes e intermedios de las culturas prehispánicas en el Perú. Observa: <table><tr><th>Horizonte temprano</th><th>Intermedio temprano</th><th>Horizonte medio</th><th>Intermedio tardío</th><th>Horizonte tardío</th></tr><tr><td>Surge el Estado Chavín.</td><td>Decae el Estado Chavín. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Moche y Nasca.</td><td>El Estado Huari controla buena parte de los Andes.</td><td>Se debilita el Estado Huari. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Chimú y Chachapoyas.</td><td>¿?</td></tr></table> ¿Cuál de las siguientes alternativas completa la información del cuadro? e. El Estado Huari recupera su poder en los Andes. f. Los españoles conquistan el Estado Inca. g. La cultura Chimú se desarrolla como un Estado influyente. h. El Estado Inca controla el territorio de los Andes.	Horizonte temprano	Intermedio temprano	Horizonte medio	Intermedio tardío	Horizonte tardío	Surge el Estado Chavín.	Decae el Estado Chavín. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Moche y Nasca.	El Estado Huari controla buena parte de los Andes.	Se debilita el Estado Huari. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Chimú y Chachapoyas.	¿?	X		X		X	
Horizonte temprano	Intermedio temprano	Horizonte medio	Intermedio tardío	Horizonte tardío													
Surge el Estado Chavín.	Decae el Estado Chavín. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Moche y Nasca.	El Estado Huari controla buena parte de los Andes.	Se debilita el Estado Huari. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Chimú y Chachapoyas.	¿?													
6	Caso 3. Observa con atención la siguiente secuencia:	X		X		X											

	Proceso de hominización <table><tr><td><i>Homo habilis</i></td><td><i>Homo erectus</i></td><td><i>Homo neanderthalensis</i></td><td><i>Homo sapiens</i></td></tr><tr><td>Elaboró útiles y armas.</td><td>Dominó y usó el fuego.</td><td>Cazó animales.</td><td>¿?</td></tr></table> ¿Cuál de las siguientes alternativas completa la secuencia anterior? e. Empezó a elaborar herramientas. f. Comenzó a caminar sobre las extremidades inferiores. g. Se alimentó de animales que ya estaban muertos. h. Pintó escenas de cacería en cuevas.	<i>Homo habilis</i>	<i>Homo erectus</i>	<i>Homo neanderthalensis</i>	<i>Homo sapiens</i>	Elaboró útiles y armas.	Dominó y usó el fuego.	Cazó animales.	¿?					
<i>Homo habilis</i>	<i>Homo erectus</i>	<i>Homo neanderthalensis</i>	<i>Homo sapiens</i>											
Elaboró útiles y armas.	Dominó y usó el fuego.	Cazó animales.	¿?											
7	Caso 7. La educación en la Edad Media era un privilegio reservado solamente para ciertos sectores, mientras que actualmente es considerada un derecho para todos. Elige la afirmación que explique otro cambio entre la educación de la Edad Media y la educación actual. e. En la Edad Media era recomendable aprender solo cursos de arte, mientras que en la actualidad se aprende también matemática y ciencias. f. En la Edad Media, la educación era dirigida solo por la Iglesia Católica, mientras que en la actualidad es regulada por el Estado. g. En la Edad Media, la educación era solo para las personas hábiles en la guerra, mientras que en la actualidad es para los hábiles en ciencias. h. En la Edad Media era recomendable que los estudiantes aprendan agricultura, mientras que en la actualidad no es necesario hacerlo.	X		X		X								
8	Caso 12.	X		X		X								

La siguiente línea de tiempo presenta información con fechas aproximadas sobre las civilizaciones inca y azteca.

Observa:



¿Cuál de las siguientes alternativas se desprende de esta línea de tiempo?

- e. El período de desarrollo del Imperio azteca terminó después que el del Imperio incaico.
- f. En el año 1450, ambas civilizaciones se encontraban en su máximo período de desarrollo.
- g. En el año 1200 ya existían tanto el Imperio incaico como el Imperio azteca.
- h. El período de mayor desarrollo de los incas empezó antes que el de los aztecas.

ELABORA EXPLICACIONES HISTÓRICAS.

9	Los españoles nos han dejado herencias del período de la conquista que aún podemos ver en la actualidad, por ejemplo, el uso del caballo. ¿Cuál de las siguientes alternativas es también un ejemplo de la herencia española en el Perú actual?	X		X		X	
---	---	---	--	---	--	---	--

	e. El sistema de andenes para el cultivo en las laderas. f. Los sistemas de acequias a ambos lados de las carreteras. g. Las ciudades que fueron fundadas en distintas regiones. h. La instalación de ferrocarriles al final de la conquista.						
10	Caso 4. El humanismo fue un movimiento filosófico, cultural e intelectual que se originó y desarrolló en Europa a partir del siglo XIV. Una de sus contribuciones al mundo actual fue la difusión de la imprenta moderna, que permitió reproducir masivamente los libros con el conocimiento de la época. ¿Cuál de las siguientes alternativas señala también una contribución del humanismo al mundo actual? e. La reforma interna de la Iglesia Católica como reacción a la Reforma protestante. f. La igualdad de derechos civiles y políticos entre los hombres y las mujeres. g. El énfasis en el libre ejercicio de la razón y en la autonomía humana. h. El desarrollo de las primeras máquinas y del motor de combustión interna.	X		X		X	
11	Caso 5. La revolución neolítica representó una transformación muy importante en la vida de los seres humanos, porque gracias a ella nos convertimos en agricultores y ganaderos. ¿Cuál de las siguientes alternativas es una consecuencia de la revolución neolítica? e. Los seres humanos empezaron a trasladarse de un lugar a otro y se convirtieron en nómades. f. Los seres humanos empezaron a establecerse y formar poblados. g. Los seres humanos empezaron a utilizar armas y herramientas de piedra tallada. h. Los seres humanos empezaron a domesticar diversas especies animales.	X		X		X	

12	Caso 8. La crisis del siglo XIV en Europa fue un momento de tránsito del mundo medieval al moderno. Las guerras, las hambrunas y la peste desataron una disminución alarmante de la población, y los campesinos organizaron revueltas populares para reclamar tierras. ¿Cuál de las siguientes alternativas fue una consecuencia política y económica de estas transformaciones? e. Las Cruzadas. f. El humanismo y el Renacimiento. g. El descubrimiento de América. h. El debilitamiento del sistema feudal	X		X		X	
13	Expansión y caída de los incas En su momento de mayor desarrollo, los incas lograron dominar gran parte del espacio andino, sometiendo a muchas de las culturas que se encontraban en los Andes. Para lograr este dominio, ellos debieron utilizar diversas estrategias, como establecer alianzas con otros pueblos, con el objetivo de expandirse. Ahora responde las preguntas 10 y 11. Caso 10. Según la información anterior, ¿cuál de las siguientes alternativas es una razón que explica por qué los incas utilizaron las alianzas para expandir su territorio? e. Porque buscaban el apoyo de los señores locales para controlar el territorio. f. Porque buscaban el apoyo de los pueblos para derrocar a los señores locales. g. Porque buscaban evitar siempre la guerra debido a que su ejército era muy débil.	X		X		X	

	h. Porque buscaban gobernar nuevos territorios reconociendo que todos somos iguales.						
14	Caso 11. En ese contexto de expansión territorial llegaron los españoles para conquistar el territorio andino. Ellos, pese a ser pocos en número, lograron derrotar al ejército inmenso del Tahuantinsuyo. ¿Qué alternativa expresa una causa política para explicar la conquista del Tahuantinsuyo? e. La apariencia de los conquistadores impresionó a la población indígena y desestabilizó a sus tropas. f. El Tahuantinsuyo enfrentaba una crisis producto de conflictos internos y esta inestabilidad les jugó en contra. g. El Tahuantinsuyo fue derrotado porque los españoles tenían armas más modernas y además tenían caballos. h. Las tropas incas se redujeron por las enfermedades que trajeron los españoles.	X		X		X	

Opinión del experto:

Aplicable

X

Aplicable después
de modificar

No aplicable

JAVIER BERNARDO RODRÍGUEZ CRUZ

DNI.

18104916



Firma



Huella digital

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

PRUEBA PRETEST - POSTEST

DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del juez : RODRIGUEZ CRUZ JAVIER BERNARDO
- 1.2. Grado alcanzado/ Especialidad : DOCTOR EN EDUCACION
- 1.3. Cargo en la institución que labora : DOCENTE
- 1.4. Nombre del instrumento evaluado: **Efecto de un programa HISTORIA en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025**
- 1.5. Autor/es del instrumento: JESUS RODOLFO HUAMANI ORTIZ

I. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 1	Baja 2	Regular 3	Buena 4	Muy buena 5
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje claro y comprensible.				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.				X	
7. CONSISTENCIA	Permite conseguir datos basados en teoría o modelos teóricos.				X	
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems.				X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente.					X

↓ ↓ ↓ ↓ ↓

CONTEO TOTAL DE MARCAS (realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)				16	30
	A	B	C	D	E

$$\text{Coeficiente de Validez} = \frac{1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E}{50} = \frac{46}{50} = 0.92$$

II. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado):

CATEGORÍA	INTERVALOS
Desaprobado 	[0,00 – 0,60]
Observado 	<0,60 – 0,70]

Aprobado	☒	<0,70 – 1,00]
----------	----------------------------------	---------------

III. OPINIÓN SOBRE LA ADMINISTRACIÓN:

Departamento: HUÁNUCO
Ciudad TINGO MARÍA 18 de noviembre del 2025



Tingo María, 19 de octubre de 2025

CARTA DE PRESENTACIÓN

Dr. JAIME EDUARDO BASILIO ATENCIO
Docente en la Universidad Agraria de la Selva.

Presente. -

Asunto: **PROCESO DE VALIDACIÓN A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS**

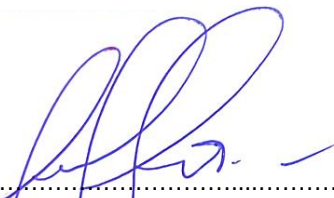
Ante todo, saludarlo cordialmente y agradecerle la comunicación con su persona para hacer de su conocimiento que yo: **JESÚS RODOLFO HUAMANÍ ORTIZ**, egresado del programa académico de Programa de Estudio de Educación de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, debo realizar el proceso de validación de mi instrumento de recolección de información, motivo por el cual acudo a Ud. para su participación en el Juicio de Expertos.

Mi proyecto se titula: **Efecto de un programa HISTORIA en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025** y envío a Ud. el expediente de validación que contiene:

- Ficha de Identificación de experto para proceso de validación
- Carta de presentación
- Matriz de operacionalización de variables
- Matriz de consistencia
- Ficha de validación

Agradezco anticipadamente su atención y participación, me despido de usted.

Atentamente,



.....
Jesús Rodolfo Huamaní Ortiz
DNI. 21530272

Ficha de identificación del Experto para proceso de validación

Nombres y apellidos:

JAIME EDUARDO BASILIO ATENCIA

N° DNI / CE:

09659448

Edad:

53

Teléfono / celular:

968942048

Email:

Jaime.basilio@unas.edu.pe

Título profesional:

INDUSTRIAS ALIMENTARIAS

Grado académico:

Maestría

☐

Doctorado:

X

Especialidad:

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Institución que labora:

UNIVERSIDAD AGRARIA DE LA SELVA

Identificación del proyecto de investigación o tesis

Título:

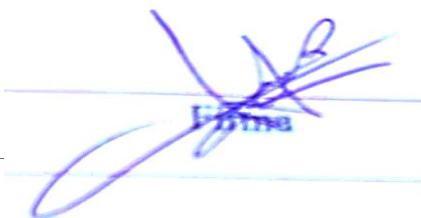
Efecto de un programa HISTORIA en el desarrollo de la competencia construcción de interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025

Autor:

JESÚS RODOLFO HUAMANÍ ORTIZ

Programa Académico:

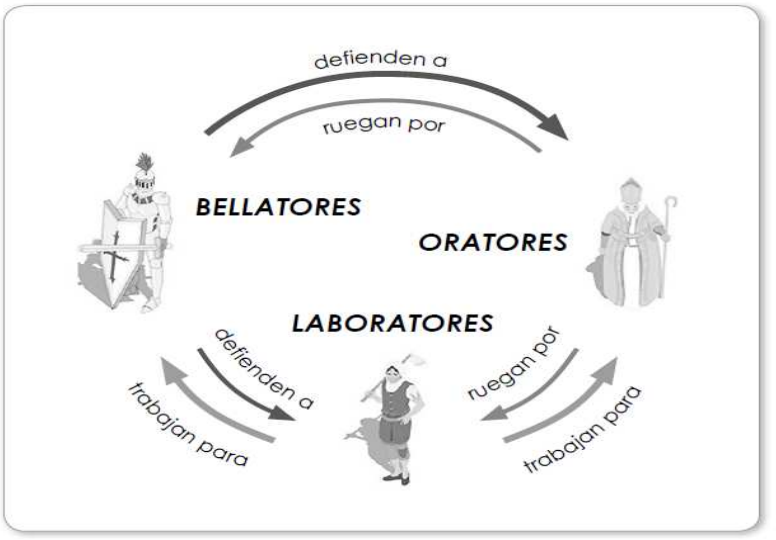
PROGRAMA DE ESTUDIO DE POSGRADO



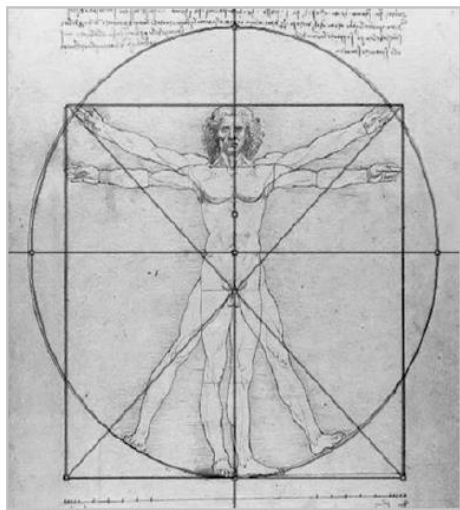
Huella digital

Ficha de validación

Título: Efecto de un programa HISTORIA en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025

	VARIABLE DEPENDIENTE: COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS	Relevancia		Pertinencia		Claridad		Observaciones/ Recomendaciones
		Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	
	INTERPRETA CRÍTICAMENTE FUENTES HISTÓRICAS.							
1	Caso 6. Marco necesita investigar sobre las características sociales del sistema feudal y encuentra la siguiente imagen:  Marco observa esta imagen y comenta: "Si hubiera vivido en la sociedad feudal, no me habría gustado ser parte del grupo de los laboratores".	X		X		X		

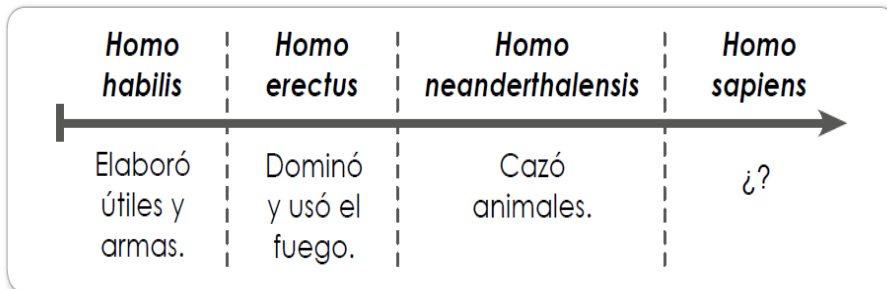
	De acuerdo con esa imagen, ¿Qué información habrá tomado en cuenta Marco para hacer esa afirmación? i. De acuerdo con esa imagen, los laboratores eran esclavizados por los otros dos grupos sociales. j. De acuerdo con esa imagen, los laboratores cambian roles con los demás y son inestables. k. De acuerdo con esa imagen, los laboratores sustentaban la sociedad feudal con su trabajo. l. De acuerdo con esa imagen, los laboratores están en deuda con los demás porque unos oraban por ellos y otros los defendían.						
2	Lea y revisa detenidamente las siguientes fuentes y responde la pregunta planteada. Fuente 1 La actividad del artista según Alberti Una característica del Renacimiento fue su interés por la técnica, que puede notarse en sus nuevos procedimientos para hacer pinturas y en el estudio de la perspectiva. Por eso, León Battista Alberti (1404 -1482) decía que el artista tiene que ser un investigador de la naturaleza y un estudioso de las matemáticas, ya que con estos conocimientos técnicos podrá dirigir mejor su impulso artístico. (Adaptado de Historia Universal Lexus. Barcelona: 1999, p. 451.)	X		X		X	

	Fuente 2 El hombre de Vitruvio Es un dibujo acompañado de notas sobre la anatomía humana realizado por Leonardo Da Vinci en el año 1490. Representa a un hombre en dos posiciones superpuestas de brazos y piernas, inscrito en una circunferencia y un cuadrado. Se trata de un estudio de las proporciones del cuerpo humano para entender su funcionamiento. (Adaptado de http://leonardodavinci.stanford.edu/submissions/clabaugh/history/leonardo.html)  Ahora responde las preguntas 9, 10 y 11. Caso 9. ¿De qué manera se relacionan ambas fuentes? i. Ambas fuentes se complementan porque reflejan la amplia producción artística de la humanidad en diferentes épocas. j. Ambas fuentes contrastan entre sí porque solo una corresponde a la actividad artística y la otra a la matemática. k. Ambas fuentes se complementan porque muestran cómo los artistas del Renacimiento combinaron técnica matemática y destreza artística. l. Ambas fuentes contrastan entre sí porque una está asociada al humanismo y la otra a técnicas que surgen posteriormente						
3	Caso 10. Después de la lectura de las fuentes, los estudiantes deben comprender la perspectiva de los autores de las fuentes presentadas.	X		X		X	

	¿Cuál de las siguientes actividades es más adecuada para el logro de este propósito? i. Memorizar las fechas y características biográficas de Alberti y Da Vinci, elaborando una línea de tiempo sobre los principales artistas del Renacimiento, sustentado en evidencias textuales y visuales j. Diseñar una presentación oral que describa las principales obras de Alberti y Da Vinci, de arte del Renacimiento sin establecer relaciones entre sus fundamentos teóricos, sustentado en evidencias textuales y visuales k. Analizar comparativamente cómo Alberti y Da Vinci vinculan el conocimiento técnico con la creación artística, elaborando un ensayo interpretativo sustentado en evidencias textuales y visuales l. Redactar un resumen informativo de ambas fuentes destacando los elementos estéticos del Renacimiento de Alberti y Da Vinci, sin explicar la relación entre arte y ciencia, sustentado en evidencias textuales y visuales						
4	Caso 11. De las fuentes 1 y 2 se espera que los cuatro estudiantes (Juan, Luis, Pedro y Carlos) utilicen correctamente las convenciones temporales relacionadas con la fuente propuesta. ¿Qué estudiante responde a este propósito? i. Pedro menciona que Da Vinci fue contemporáneo de Miguel Ángel y de los artistas medievales que rechazaban el uso de la perspectiva en el arte religioso. j. Luis indica que Alberti fue un pintor barroco que influyó en Da Vinci durante el siglo XVII, destacando su interés por las emociones y el dramatismo artístico, con ideal humanista. k. Carlos relaciona los estudios de Alberti con las teorías científicas del siglo XIX, señalando que su pensamiento anticipa el positivismo y la física moderna con uso de la perspectiva en el arte religioso. l. Juan sostiene que Alberti y Da Vinci pertenecen al mismo contexto histórico y explica cómo ambos reflejan el ideal humanista del siglo XV, articulando los conceptos de proporción, razón y naturaleza.	X		X		X	

COMPRENDE EL TIEMPO HISTÓRICO																						
5	Caso 2. El cuadro presenta información ordenada de acuerdo a la secuencia de horizontes e intermedios de las culturas prehispánicas en el Perú. Observa:				X		X		X													
	<table><tr><th>Horizonte temprano</th><th>Intermedio temprano</th><th>Horizonte medio</th><th>Intermedio tardío</th><th>Horizonte tardío</th></tr><tr><td>Surge el Estado Chavín.</td><td>Decae el Estado Chavín. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Moche y Nasca.</td><td>El Estado Huari controla buena parte de los Andes.</td><td>Se debilita el Estado Huari. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Chimú y Chachapoyas.</td><td>¿?</td></tr></table>	Horizonte temprano	Intermedio temprano	Horizonte medio								Intermedio tardío	Horizonte tardío	Surge el Estado Chavín.	Decae el Estado Chavín. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Moche y Nasca.	El Estado Huari controla buena parte de los Andes.	Se debilita el Estado Huari. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Chimú y Chachapoyas.	¿?				
	Horizonte temprano	Intermedio temprano	Horizonte medio	Intermedio tardío								Horizonte tardío										
Surge el Estado Chavín.	Decae el Estado Chavín. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Moche y Nasca.	El Estado Huari controla buena parte de los Andes.	Se debilita el Estado Huari. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Chimú y Chachapoyas.	¿?																		
¿Cuál de las siguientes alternativas completa la información del cuadro? i. El Estado Huari recupera su poder en los Andes. j. Los españoles conquistan el Estado Inca. k. La cultura Chimú se desarrolla como un Estado influyente. l. El Estado Inca controla el territorio de los Andes.																						
6	Caso 3. Observa con atención la siguiente secuencia:																					

Proceso de hominización



¿Cuál de las siguientes alternativas completa la secuencia anterior?

- i. Empezó a elaborar herramientas.
- j. Comenzó a caminar sobre las extremidades inferiores.
- k. Se alimentó de animales que ya estaban muertos.
- l. Pintó escenas de cacería en cuevas.

Caso 7.

La educación en la Edad Media era un privilegio reservado solamente para ciertos sectores, mientras que actualmente es considerada un derecho para todos.

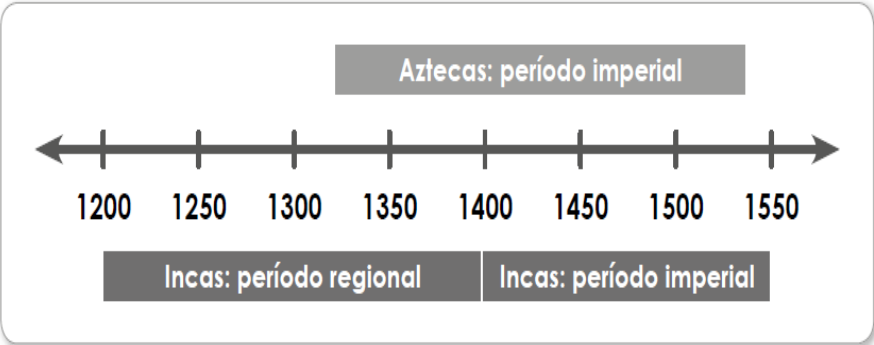
Elige la afirmación que explique otro cambio entre la educación de la Edad Media y la educación actual.

- i. En la Edad Media era recomendable aprender solo cursos de arte, mientras que en la actualidad se aprende también matemática y ciencias.
- j. En la Edad Media, la educación era dirigida solo por la Iglesia Católica, mientras que en la actualidad es regulada por el Estado.
- k. En la Edad Media, la educación era solo para las personas hábiles en la guerra, mientras que en la actualidad es para los hábiles en ciencias.
- l. En la Edad Media era recomendable que los estudiantes aprendan agricultura, mientras que en la actualidad no es necesario hacerlo.

Caso 12.

La siguiente línea de tiempo presenta información con fechas aproximadas sobre las civilizaciones inca y azteca.

Observa:



¿Cuál de las siguientes alternativas se desprende de esta línea de tiempo?

- i. El período de desarrollo del Imperio azteca terminó después que el del Imperio incaico.
- j. En el año 1450, ambas civilizaciones se encontraban en su máximo período de desarrollo.
- k. En el año 1200 ya existían tanto el Imperio incaico como el Imperio azteca.
- l. El período de mayor desarrollo de los incas empezó antes que el de los aztecas.

ELABORA EXPLICACIONES HISTÓRICAS.

9	Los españoles nos han dejado herencias del período de la conquista que aún podemos ver en la actualidad, por ejemplo, el uso del caballo. ¿Cuál de las siguientes alternativas es también un ejemplo de la herencia española en el Perú actual?	X		X		X	
---	---	---	--	---	--	---	--

	i. El sistema de andenes para el cultivo en las laderas. j. Los sistemas de acequias a ambos lados de las carreteras. k. Las ciudades que fueron fundadas en distintas regiones. l. La instalación de ferrocarriles al final de la conquista.						
10	Caso 4. El humanismo fue un movimiento filosófico, cultural e intelectual que se originó y desarrolló en Europa a partir del siglo XIV. Una de sus contribuciones al mundo actual fue la difusión de la imprenta moderna, que permitió reproducir masivamente los libros con el conocimiento de la época. ¿Cuál de las siguientes alternativas señala también una contribución del humanismo al mundo actual? i. La reforma interna de la Iglesia Católica como reacción a la Reforma protestante. j. La igualdad de derechos civiles y políticos entre los hombres y las mujeres. k. El énfasis en el libre ejercicio de la razón y en la autonomía humana. l. El desarrollo de las primeras máquinas y del motor de combustión interna.						
11	Caso 5. La revolución neolítica representó una transformación muy importante en la vida de los seres humanos, porque gracias a ella nos convertimos en agricultores y ganaderos. ¿Cuál de las siguientes alternativas es una consecuencia de la revolución neolítica? i. Los seres humanos empezaron a trasladarse de un lugar a otro y se convirtieron en nómades. j. Los seres humanos empezaron a establecerse y formar poblados. k. Los seres humanos empezaron a utilizar armas y herramientas de piedra tallada. l. Los seres humanos empezaron a domesticar diversas especies animales.						
12	Caso 8.						

	La crisis del siglo XIV en Europa fue un momento de tránsito del mundo medieval al moderno. Las guerras, las hambrunas y la peste desataron una disminución alarmante de la población, y los campesinos organizaron revueltas populares para reclamar tierras. ¿Cuál de las siguientes alternativas fue una consecuencia política y económica de estas transformaciones? i. Las Cruzadas. j. El humanismo y el Renacimiento. k. El descubrimiento de América. l. El debilitamiento del sistema feudal						
13	Expansión y caída de los incas En su momento de mayor desarrollo, los incas lograron dominar gran parte del espacio andino, sometiendo a muchas de las culturas que se encontraban en los Andes. Para lograr este dominio, ellos debieron utilizar diversas estrategias, como establecer alianzas con otros pueblos, con el objetivo de expandirse. Ahora responde las preguntas 10 y 11. Caso 10. Según la información anterior, ¿cuál de las siguientes alternativas es una razón que explica por qué los incas utilizaron las alianzas para expandir su territorio? i. Porque buscaban el apoyo de los señores locales para controlar el territorio. j. Porque buscaban el apoyo de los pueblos para derrocar a los señores locales. k. Porque buscaban evitar siempre la guerra debido a que su ejército era muy débil. l. Porque buscaban gobernar nuevos territorios reconociendo que todos somos iguales.						

14	Caso 11. En ese contexto de expansión territorial llegaron los españoles para conquistar el territorio andino. Ellos, pese a ser pocos en número, lograron derrotar al ejército inmenso del Tahuantinsuyo. ¿Qué alternativa expresa una causa política para explicar la conquista del Tahuantinsuyo? i. La apariencia de los conquistadores impresionó a la población indígena y desestabilizó a sus tropas. j. El Tahuantinsuyo enfrentaba una crisis producto de conflictos internos y esta inestabilidad les jugó en contra. k. El Tahuantinsuyo fue derrotado porque los españoles tenían armas más modernas y además tenían caballos. l. Las tropas incas se redujeron por las enfermedades que trajeron los españoles.						
----	--	--	--	--	--	--	--

Opinión del experto:

Aplicable



Aplicable después de
modificar



No aplicable



JAIME EDUARDO BASILIO ATENCIA

DNI. 0965942048




Huella digital

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

PRUEBA PRETEST - POSTEST

DATOS GENERALES:

- 1.6. Apellidos y nombres del juez : JAIME EDUARDO BASILIO ATENCIA
- 1.7. Grado alcanzado/ Especialidad: DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
- 1.8. Cargo en la institución que labora: DOCENTE UNIVERSITARIO
- 1.9. Nombre del instrumento evaluado: **Efecto de un programa HISTORIA en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de segundo de secundaria de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de Tingo María, 2025**
- 1.10. Autor/es del instrumento: JESUS RODOLFO HUAMANI ORTIZ

IV. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 1	Baja 2	Regular 3	Buena 4	Muy buena 5
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje claro y comprensible.				X	
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables.					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada.					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.				X	
7. CONSISTENCIA	Permite conseguir datos basados en teoría o modelos teóricos.				X	
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems.				X	
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente.					X

CONTEO TOTAL DE MARCAS (realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)				16	30
	A	B	C	D	E

$$\text{Coeficiente de validez} = \frac{1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E}{50} = \frac{46}{50} = 0.92$$

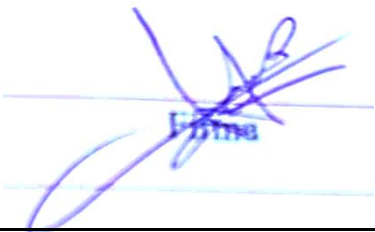
V. CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado):

CATEGORÍA	INTERVALOS
-----------	------------

Desaprobado	☐	[0,00 – 0,60]
Observado	☐	<0,60 – 0,70]
Aprobado	☒	<0,70 – 1,00]

VI. OPINIÓN SOBRE LA ADMINISTRACIÓN:

Departamento: HUÁNUCO
Ciudad TINGO MARÍA 06 de noviembre del 2025



Anexo 5. Ficha técnica de los instrumentos

Ficha técnica de la prueba de Ciencias Sociales

Nombre original del instrumento	Prueba Ciencias Sociales
Autora	Huamán Ortiz, Jesús Rodolfo (Tingo María, Perú - 2025)
Objetivo del instrumento	Mide el desarrollo de competencia: Construye interpretaciones históricas
Usuarios	Instrumento de observación administrado de manera individual a sujetos en edad escolar de secundaria
Forma de administración o modo de aplicación	Individual
Validez	Mediante juicio de expertos ($vc = 0.820$)
Confiabilidad	Alfa de Cronbach α . ,784

Duración. Entre 45 minutos, aproximadamente.

Tipo de ítems o afirmaciones. Cerrado y ordinal de tipo de opción múltiple

Número de ítems. Consta de 14 ítems.

Estructura de la dimensión de competencia: Construye interpretaciones históricas

Dimensiones	Estructura de la encuesta		
	Ítems	Total	Porcentaje
Interpreta críticamente fuentes históricas.	6, 9, 10, 11	4	28.6%
Comprende el tiempo histórico	2, 3, 7, 14	4	28.6%
Elabora explicaciones históricas.	1, 4, 5, 8, 12 y 13	6	42.9%
Total ítems		14	100.0%

Niveles y rangos de desarrollo de competencia: Construye interpretaciones históricas

Competencia: Construye interpretaciones históricas; y sus dimensiones: Interpreta críticamente fuentes históricas, comprende el tiempo histórico y elabora explicaciones históricas.

Logro destacado	$\geq 18; \leq 20$
Logro previsto	$\geq 14; \leq 17$
En proceso	$\geq 11; \leq 13$
En inicio	$\geq 0; \leq 10$

Proceso de resultados: Sistemático, después de la aplicación de la propuesta.

Puntuación. 100 puntos como máximo.

Calificación. Se califica como sigue: Correcta (5), incorrecta (0)

Materiales. Lápiz, borrador y hoja impresa cuando es física.

Validación: Instrumento de prueba de Ciencias Sociales fueron validados por juicio de expertos, en número de tres profesionales considerados expertos (anexo 03) para verificar su evidencia de constructo, contenido, criterio, comprensión y opinión (Hernández, et al., 2019). El instrumento se ajusta a 20 ítems y obteniéndose como resultado: $\Sigma t = VC + VC + VC + VC + OE = 0.820$, considerándose aplicable, por tener relevancia, pertinencia y coherencia entre cada ítem del instrumento, considerándose perfecta por acercarse a 1.00.

Prueba piloto. La prueba piloto se realizó con la colaboración de padres de familia, docentes y apoyo experto, a distinto al objeto de estudio de manera libre y se ejecutó una aplicación de una encuesta libre, bajo el consentimiento informado preestablecida previo al ingreso al cuestionario de preguntas de Ciencias Sociales. El instrumento en su versión fue 14 ítems.

Confiabilidad del instrumento. El instrumento se aplicó la prueba de Alpha de Cronbach, a una muestra piloto de 126 sujetos de estudio, estableciéndose como confiable de α .784

Desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,784	14

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Ítem 1	46,8651	221,894	,245	,783
Ítem 2	48,1746	187,041	,597	,752
Ítem 3	47,5794	204,694	,388	,772
Ítem 4	48,2143	195,386	,451	,767
Ítem 5	48,4127	187,060	,568	,754
Ítem 6	49,0079	180,008	,650	,745
Ítem 7	47,1429	220,171	,175	,786
Ítem 8	48,0159	190,832	,556	,757
Ítem 9	48,0159	191,232	,549	,757
Ítem 10	47,1032	227,341	,015	,795
Ítem 11	47,8175	206,998	,305	,779
Ítem 12	48,4524	196,586	,410	,771
Ítem 13	47,8175	203,798	,360	,775
Ítem 14	49,0476	209,486	,196	,792

Ciencias Sociales

2.º
Secundaria



Nombre:

Sección: N° de orden:

PRUEBA PRE TEST

Estimados estudiantes:

Bienvenidos a esta prueba de desarrollo de competencia: Construye interpretaciones históricas del área de Ciencias Sociales; mide las capacidades de: Interpreta críticamente fuentes históricas; comprende el tiempo histórico y elabora explicaciones históricas. Para lo cual, debe marcar con una aspa (✓) o (x) una de las respuestas que crea conveniente.

Caso 1.

Los españoles nos han dejado herencias del período de la conquista que aún podemos ver en la actualidad, por ejemplo, el uso del caballo. ¿Cuál de las siguientes alternativas es también un ejemplo de la herencia española en el Perú actual?

- m. El sistema de andenes para el cultivo en las laderas.
- n. Los sistemas de acequias a ambos lados de las carreteras.
- o. Las ciudades que fueron fundadas en distintas regiones.
- p. La instalación de ferrocarriles al final de la conquista.

Caso 2.

El cuadro presenta información ordenada de acuerdo a la secuencia de horizontes e intermedios de las culturas prehispánicas en el Perú.

Observa:

Horizonte temprano	Intermedio temprano	Horizonte medio	Intermedio tardío	Horizonte tardío
Surge el Estado Chavín.	Dcae el Estado Chavín. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Moche y Nasca.	El Estado Huari controla buena parte de los Andes.	Se debilita el Estado Huari. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Chimú y Chachapoyas.	¿?

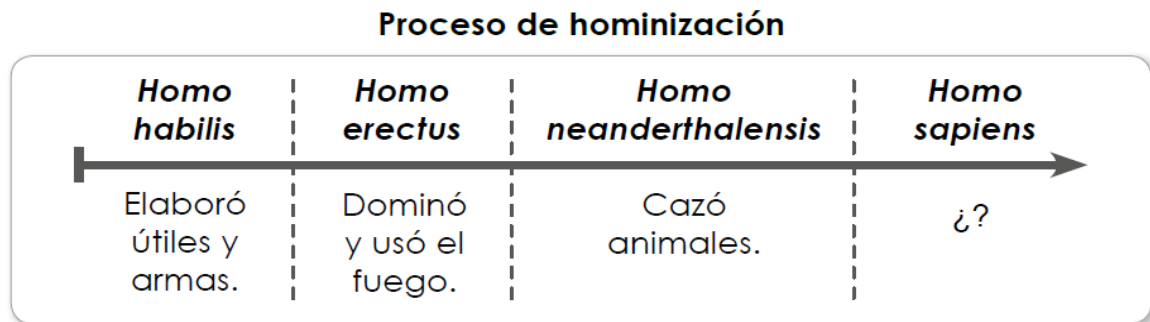
¿Cuál de las siguientes alternativas completa la información del cuadro?

- m. El Estado Huari recupera su poder en los Andes.
- n. Los españoles conquistan el Estado Inca.

- o. La cultura Chimú se desarrolla como un Estado influyente.
- p. El Estado Inca controla el territorio de los Andes.

Caso 3.

Observa con atención la siguiente secuencia:



¿Cuál de las siguientes alternativas completa la secuencia anterior?

- m. Empezó a elaborar herramientas.
- n. Comenzó a caminar sobre las extremidades inferiores.
- o. Se alimentó de animales que ya estaban muertos.
- p. Pintó escenas de cacería en cuevas.

Caso 4.

El humanismo fue un movimiento filosófico, cultural e intelectual que se originó y desarrolló en Europa a partir del siglo XIV. Una de sus contribuciones al mundo actual fue la difusión de la imprenta moderna, que permitió reproducir masivamente los libros con el conocimiento de la época.

¿Cuál de las siguientes alternativas señala también una contribución del humanismo al mundo actual?

- m. La reforma interna de la Iglesia Católica como reacción a la Reforma protestante.
- n. La igualdad de derechos civiles y políticos entre los hombres y las mujeres.
- o. El énfasis en el libre ejercicio de la razón y en la autonomía humana.
- p. El desarrollo de las primeras máquinas y del motor de combustión interna.

Caso 5.

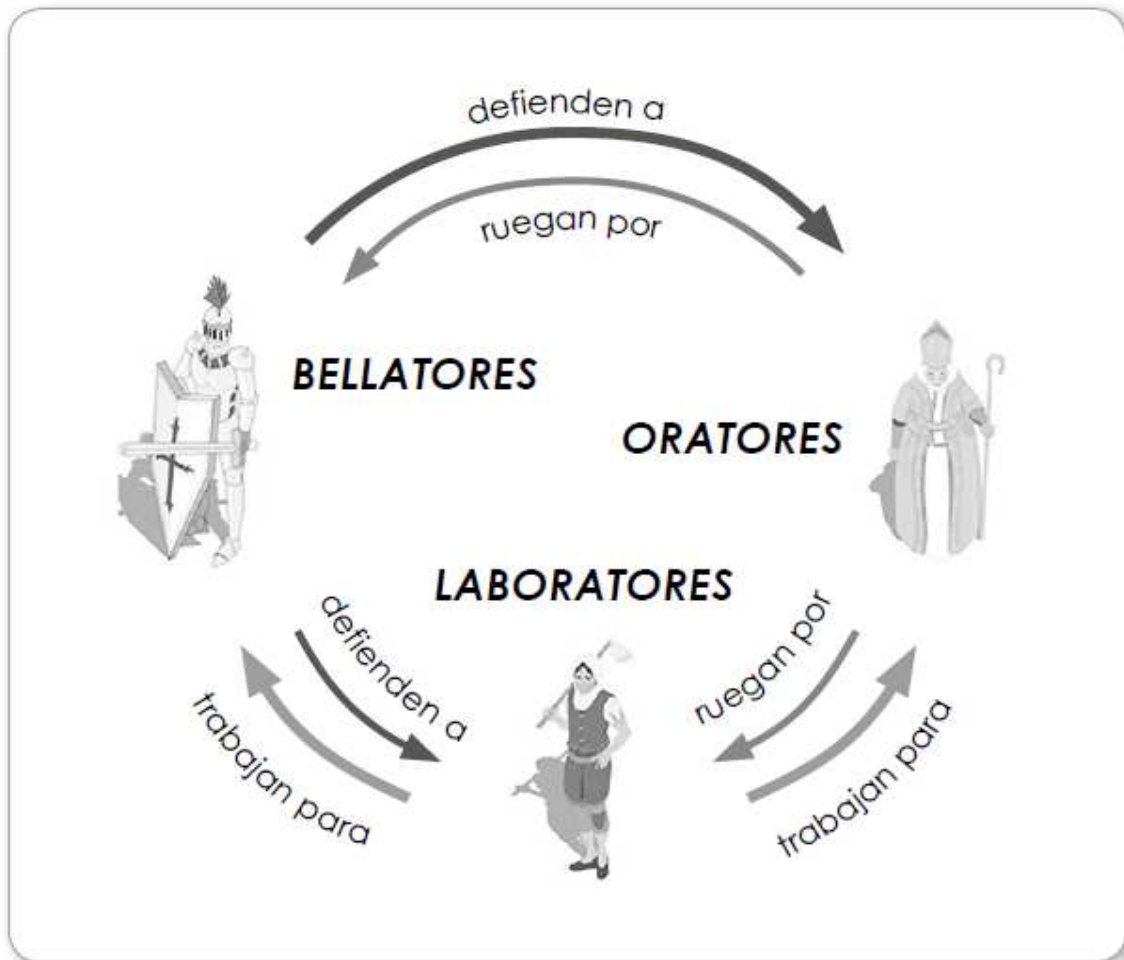
La revolución neolítica representó una transformación muy importante en la vida de los seres humanos, porque gracias a ella nos convertimos en agricultores y ganaderos.

¿Cuál de las siguientes alternativas es una consecuencia de la revolución neolítica?

- m. Los seres humanos empezaron a trasladarse de un lugar a otro y se convirtieron en nómades.
- n. Los seres humanos empezaron a establecerse y formar poblados.
- o. Los seres humanos empezaron a utilizar armas y herramientas de piedra tallada.
- p. Los seres humanos empezaron a domesticar diversas especies animales.

Caso 6.

Marco necesita investigar sobre las características sociales del sistema feudal y encuentra la siguiente imagen:



Marco observa esta imagen y comenta: "Si hubiera vivido en la sociedad feudal, no me habría gustado ser parte del grupo de los laboratores".

De acuerdo con esa imagen, ¿Qué información habrá tomado en cuenta Marco para hacer esa afirmación?

- m. De acuerdo con esa imagen, los laboratores eran esclavizados por los otros dos grupos sociales.
- n. De acuerdo con esa imagen, los laboratores cambian roles con los demás y son inestables.

- o. De acuerdo con esa imagen, los laboratores sustentaban la sociedad feudal con su trabajo.
- p. De acuerdo con esa imagen, los laboratores están en deuda con los demás porque unos oraban por ellos y otros los defendían.

Caso 7.

La educación en la Edad Media era un privilegio reservado solamente para ciertos sectores, mientras que actualmente es considerada un derecho para todos.

Elige la afirmación que explique otro cambio entre la educación de la Edad Media y la educación actual.

- m. En la Edad Media era recomendable aprender solo cursos de arte, mientras que en la actualidad se aprende también matemática y ciencias.
- n. En la Edad Media, la educación era dirigida solo por la Iglesia Católica, mientras que en la actualidad es regulada por el Estado.
- o. En la Edad Media, la educación era solo para las personas hábiles en la guerra, mientras que en la actualidad es para los hábiles en ciencias.
- p. En la Edad Media era recomendable que los estudiantes aprendan agricultura, mientras que en la actualidad no es necesario hacerlo.

Caso 8.

La crisis del siglo XIV en Europa fue un momento de tránsito del mundo medieval al moderno. Las guerras, las hambrunas y la peste desataron una disminución alarmante de la población, y los campesinos organizaron revueltas populares para reclamar tierras.

¿Cuál de las siguientes alternativas fue una consecuencia política y económica de estas transformaciones?

- m. Las Cruzadas.
- n. El humanismo y el Renacimiento.
- o. El descubrimiento de América.
- p. El debilitamiento del sistema feudal

Lea y revisa detenidamente las siguientes fuentes y responde la pregunta planteada.

Fuente 1

La actividad del artista según Alberti

Una característica del Renacimiento fue su interés por la técnica, que puede notarse en sus nuevos procedimientos para hacer pinturas y en el estudio de la perspectiva. Por eso, León Battista Alberti (1404 -1482) decía que el artista tiene que ser un investigador de la naturaleza y un estudioso de las matemáticas, ya que con estos conocimientos técnicos podrá dirigir mejor su impulso artístico.

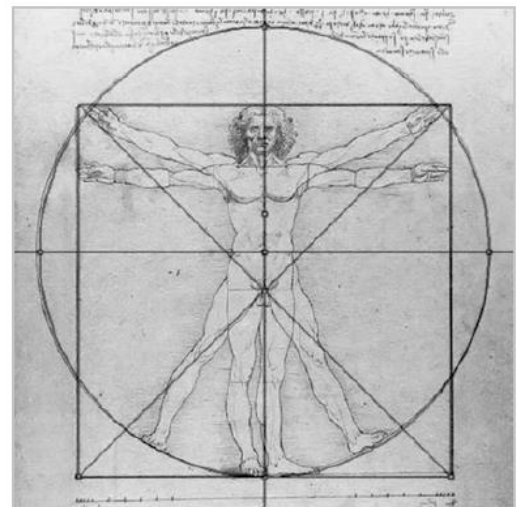
(Adaptado de Historia Universal Lexus. Barcelona: 1999, p. 451.)

Fuente 2

El hombre de Vitruvio

Es un dibujo acompañado de notas sobre la anatomía humana realizado por Leonardo Da Vinci en el año 1490. Representa a un hombre en dos posiciones superpuestas de brazos y piernas, inscrito en una circunferencia y un cuadrado. Se trata de un estudio de las proporciones del cuerpo humano para entender su funcionamiento.

(Adaptado de <<http://leonardodavinci.stanford.edu/submissions/clabaugh/history/leonardo.html>>)



Ahora responde las preguntas 9, 10 y 11.

Caso 9.

¿De qué manera se relacionan ambas fuentes?

- m. Ambas fuentes se complementan porque reflejan la amplia producción artística de la humanidad en diferentes épocas.
- n. Ambas fuentes contrastan entre sí porque solo una corresponde a la actividad artística y la otra a la matemática.
- o. Ambas fuentes se complementan porque muestran cómo los artistas del Renacimiento combinaron técnica matemática y destreza artística.
- p. Ambas fuentes contrastan entre sí porque una está asociada al humanismo y la otra a técnicas que surgen posteriormente

Caso 10.

Después de la lectura de las fuentes, los estudiantes deben comprender la perspectiva de los autores de las fuentes presentadas. ¿Cuál de las siguientes actividades es más adecuada para el logro de este propósito?

- m. Memorizar las fechas y características biográficas de Alberti y Da Vinci, elaborando una línea de tiempo sobre los principales artistas del Renacimiento, sustentado en evidencias textuales y visuales
- n. Diseñar una presentación oral que describa las principales obras de Alberti y Da Vinci, de arte del Renacimiento sin establecer relaciones entre sus fundamentos teóricos, sustentado en evidencias textuales y visuales
- o. Analizar comparativamente cómo Alberti y Da Vinci vinculan el conocimiento técnico con la creación artística, elaborando un ensayo interpretativo sustentado en evidencias textuales y visuales
- p. Redactar un resumen informativo de ambas fuentes destacando los elementos estéticos del Renacimiento de Alberti y Da Vinci, sin explicar la relación entre arte y ciencia, sustentado en evidencias textuales y visuales

Caso 11.

De las fuentes 1 y 2 se espera que los cuatro estudiantes (Juan, Luis, Pedro y Carlos) utilicen correctamente las convenciones temporales relacionadas con la fuente propuesta. ¿Qué estudiante responde a este propósito?

- m. **Pedro** menciona que Da Vinci fue contemporáneo de Miguel Ángel y de los artistas medievales que rechazaban el uso de la perspectiva en el arte religioso.
- n. **Luis** indica que Alberti fue un pintor barroco que influyó en Da Vinci durante el siglo XVII, destacando su interés por las emociones y el dramatismo artístico, con ideal humanista.
- o. **Carlos** relaciona los estudios de Alberti con las teorías científicas del siglo XIX, señalando que su pensamiento anticipa el positivismo y la física moderna con uso de la perspectiva en el arte religioso.
- p. **Juan** sostiene que Alberti y Da Vinci pertenecen al mismo contexto histórico y explica cómo ambos reflejan el ideal humanista del siglo XV, articulando los conceptos de proporción, razón y naturaleza.

Expansión y caída de los incas

En su momento de mayor desarrollo, los incas lograron dominar gran parte del espacio andino, sometiendo a muchas de las culturas que se encontraban en los Andes. Para lograr este dominio, ellos debieron utilizar diversas estrategias, como establecer alianzas con otros pueblos, con el objetivo de expandirse.

Ahora responde las preguntas 12 y 13.

Caso 12.

Según la información anterior, ¿cuál de las siguientes alternativas es una razón que explica por qué los incas utilizaron las alianzas para expandir su territorio?

- m. Porque buscaban el apoyo de los señores locales para controlar el territorio.
- n. Porque buscaban el apoyo de los pueblos para derrocar a los señores locales.
- o. Porque buscaban evitar siempre la guerra debido a que su ejército era muy débil.
- p. Porque buscaban gobernar nuevos territorios reconociendo que todos somos iguales.

Caso 13.

En ese contexto de expansión territorial llegaron los españoles para conquistar el territorio andino. Ellos, pese a ser pocos en número, lograron derrotar al ejército inmenso del Tahuantinsuyo.

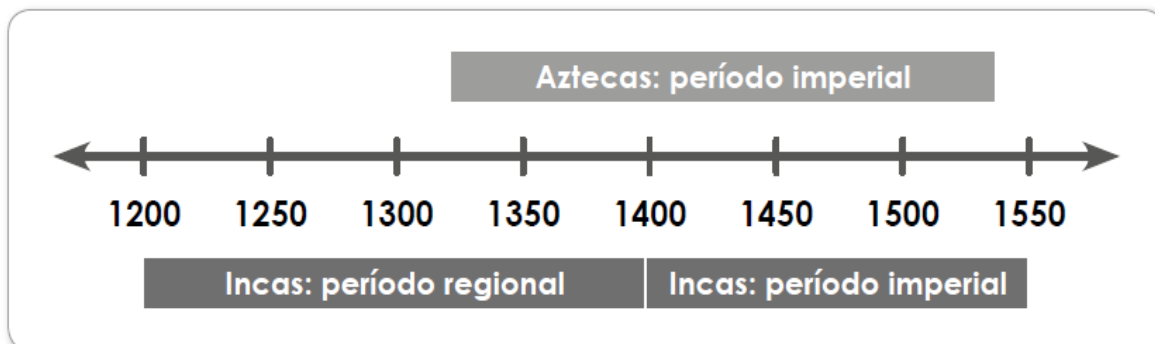
¿Qué alternativa expresa una causa política para explicar la conquista del Tahuantinsuyo?

- m. La apariencia de los conquistadores impresionó a la población indígena y desestabilizó a sus tropas.
- n. El Tahuantinsuyo enfrentaba una crisis producto de conflictos internos y esta inestabilidad les jugó en contra.
- o. El Tahuantinsuyo fue derrotado porque los españoles tenían armas más modernas y además tenían caballos.
- p. Las tropas incas se redujeron por las enfermedades que trajeron los españoles.

Caso 14.

La siguiente línea de tiempo presenta información con fechas aproximadas sobre las civilizaciones inca y azteca.

Observa:



¿Cuál de las siguientes alternativas se desprende de esta línea de tiempo?

- m. El período de desarrollo del Imperio azteca terminó después que el del Imperio incaico.
- n. En el año 1450, ambas civilizaciones se encontraban en su máximo período de desarrollo.
- o. En el año 1200 ya existían tanto el Imperio incaico como el Imperio azteca.
- p. El período de mayor desarrollo de los incas empezó antes que el de los aztecas.

Data

Desarrollo de la competencia: construye interpretaciones históricas

PRETEST																			POSTEST																						
					D1				D2				D3											D1				D2				D3									
N° orden	Sexo	Edad	Grado	Sección	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	N° orden	Sexo	Edad	Grado	Sección	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14				
1	1	2	14	1	1	0	5	0	0	5	0	5	5	5	5	0	0	5	0	1	2	14	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	0				
2	2	2	15	1	1	0	5	0	0	5	0	5	5	5	5	0	0	5	5	2	2	15	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	0			
3	3	2	14	1	1	0	0	0	0	0	5	0	0	5	5	0	0	0	5	3	3	2	14	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	0			
4	4	1	15	1	1	5	0	5	0	0	0	5	5	5	5	5	0	5	5	4	4	1	15	1	1	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	0	5	0		
5	5	2	15	1	1	5	0	5	5	0	5	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	2	15	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5			
6	6	2	15	1	1	5	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	6	6	2	15	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5			
7	7	2	14	1	1	5	5	5	0	0	5	5	5	5	5	5	0	5	5	7	7	2	14	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	5		
8	8	2	15	1	1	0	0	0	0	0	5	5	0	5	5	0	5	0	5	8	8	2	15	1	1	5	5	0	0	0	5	5	0	5	5	0	5	5	5		
9	9	2	16	1	1	5	0	0	0	0	0	5	5	5	5	5	0	0	5	9	9	2	16	1	1	5	5	5	0	0	0	5	5	5	5	5	0	0	5		
10	10	2	15	1	1	0	5	0	5	5	0	5	5	5	5	5	5	0	5	10	10	2	15	1	1	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	0	5	5		
11	11	2	16	1	1	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	11	11	2	16	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
12	12	2	14	1	1	0	0	0	5	5	0	5	0	5	5	0	0	0	5	12	12	2	14	1	1	5	5	0	5	5	0	5	0	5	0	5	5	0	5	5	
13	13	1	15	1	1	5	0	5	5	5	0	5	5	5	5	5	0	5	5	13	13	1	15	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	0	5	5	0	
14	14	2	14	1	1	5	0	0	0	0	5	5	0	5	5	5	5	0	5	14	14	2	14	1	1	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
15	15	2	15	1	1	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	0	5	5	15	15	2	15	1	1	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
16	16	2	16	1	1	0	5	5	5	5	5	0	0	5	5	5	0	0	5	16	16	2	16	1	1	5	5	5	5	0	0	5	5	5	5	0	5	5	0	5	
17	17	2	16	1	1	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	0	0	5	17	17	2	16	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	
18	18	1	15	1	1	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	0	5	5	18	18	1	15	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	
19	19	2	15	1	1	5	0	5	0	0	0	5	5	5	5	0	5	5	5	19	19	2	15	1	1	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	0	0	5	
20	20	2	15	1	1	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	0	5	5	20	20	2	15	1	1	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
21	21	2	15	1	1	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	21	21	2	15	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
22	22	1	15	1	1	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	0	5	22	22	1	15	1	1	5	5	5	5	5	0	0	5	5	5	5	5	0	5	5	
23	23	2	15	1	1	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	0	5	23	23	2	15	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	5	
24	1	1	15	1	2	5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	0	5	5	5	24	1	1	15	1	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	5	
25	2	2	15	1	2	0	5	5	0	5	0	5	5	5	5	0	0	0	5	25	2	2	15	1	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	0	5	5	
26	3	2	15	1	2	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	0	5	5	26	3	2	15	1	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
27	4	1	15	1	2	0	0	5	5	5	0	0	5	5	5	5	0	5	5	27	4	1	15	1	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	
28	5	1	15	1	2	0	5	5	0	0	0	5	5	5	5	5	0	5	5	28	5	1	15	1	2	5	5	5	5	0	0	0	5	5	5	5	0	0	5	5	0
29	6	2	15	1	2	5	0	0	5	0	5	5	5	5	5	5	0	0	0	29	6	2	15	1	2	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	
30	7	1	15	1	2	5	5	5	0	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	30	7	1	15	1	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
31	8	1	15	1	2	5	0	5	5	5	0	5	5	5	5	5	0	5	5	31	8	1	15	1	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
32	9	1	14	1	2	5	0	5	5	5	0	5	5	5	5	5	0	0	5	32	9	1	14	1	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
33	10	2	15	1	2	5	0	5	0	5	0	5	5	5	5	5	0	0	5	33	10	2	15	1	2	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	0	0	5	5	
34	11	1	16	1	2	5	0	5	5	0	0	5	5	5	5	5	5	0	5	34	11	1	16	1	2	5	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	0	5	
35	12	1	15	1	2	0	0	5	0	0	0	5	0	5	0	5	0	5	5	35	12	1	15	1	2	5	5	5	0	0	0	5	0	5	5	5	5	5	5	5	0
36	13	1	14	1	2	0	0	0	0	5	5	0	5	5	5	0	5	0	5	36	13	1	14	1	2	5	5	5	0	5	0	5	5	5	5	0	0	5	5	5	5
37	14	1	16	1	2	0	0	5	5	5	0	0	0	5	0	5	5	0	5	37	14	1	16	1	2	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
38	15	2	15	1	2	5	5	5	0	5	0	5	5	5	0	5	5	5	5	38	15	2	15	1	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
39	16	2	15	1	2	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	0	5	0	39	16	2	15	1	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	0	0	
40	17	2	14	1	2	0	0	5	0	0	5	5	5	5	0	5	5	5	0	40	17	2	14	1	2	5	5	5	0	0	5	5	5	5	5	5	0	5	5	5	
41	18	1	15	1	2	0	5	0	5	0	5	5	5	5	5	5	0	5	5	41	18	1	15	1	2	5	5	0	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	5
42	19	2	15	1	2	0	0	5	0	0	5	5	5	5	5	5	0	5	5	42	19	2	15	1	2	5	5	5	0	5	5	5	5								

64	15	2	15	1	3	0	0	5	0	5	0	5	5	5	0	5	0
65	16	1	16	1	3	5	0	5	5	5	0	5	5	5	5	5	0
66	17	1	15	1	3	5	0	5	0	5	0	5	0	0	5	0	5
67	18	2	17	1	3	5	0	5	5	5	0	5	0	5	5	5	0
68	19	1	15	1	3	5	0	5	5	0	0	5	5	5	5	5	0
69	20	2	16	1	3	5	0	5	0	0	0	5	0	0	5	5	5
70	21	1	15	1	3	5	0	5	0	0	0	5	0	0	5	0	5
71	22	2	16	1	3	5	0	0	0	0	5	5	5	0	0	5	5
72	23	2	16	1	3	5	0	5	0	0	0	5	0	5	5	5	0
73	24	1	15	1	3	5	0	5	0	5	0	0	0	5	5	0	0
74	25	2	15	1	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	0
1	2	1	17	2	1	5	0	0	0	0	0	5	5	0	5	5	0
2	3	2	17	2	1	5	0	5	0	5	0	5	5	5	0	5	0
3	4	2	17	2	1	0	0	5	0	5	5	0	5	5	5	0	5
4	5	1	17	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0
5	6	2	16	2	1	5	0	5	5	5	0	5	5	0	5	5	0
6	7	2	17	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0
7	8	2	17	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0
8	9	1	17	2	1	5	0	0	0	0	0	5	0	0	5	5	0
9	10	2	17	2	1	5	0	0	0	0	0	0	5	5	5	0	5
10	11	2	17	2	1	5	0	0	0	0	0	0	5	5	5	5	0
11	12	1	16	2	1	5	0	0	5	0	5	0	0	5	5	0	5
12	13	M	17	2	1	0	0	0	5	5	0	5	0	0	5	0	0
13	14	2	17	2	1	5	0	0	5	0	0	5	0	0	5	0	5
14	15	2	17	2	1	0	0	0	0	0	0	5	0	0	5	0	0
15	16	2	16	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0
16	17	1	17	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0
17	18	2	17	2	1	0	0	5	5	0	5	5	0	5	5	0	5
18	19	2	17	2	1	5	0	5	0	0	5	5	0	5	5	5	5
19	20	2	17	2	1	5	5	0	0	0	0	5	5	5	5	5	0
20	21	2	16	2	1	5	0	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5
21	22	2	17	2	1	5	0	5	5	0	0	5	5	5	5	5	5
22	23	2	17	2	1	5	5	5	0	5	0	5	5	5	5	5	0
23	24	1	16	2	1	0	0	0	0	0	5	5	5	5	5	5	0
24	1	2	16	2	2	0	0	0	0	0	5	5	5	0	5	5	0
25	2	1	16	2	2	5	0	5	5	0	5	5	0	0	5	0	5
26	3	1	17	2	2	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
27	4	2	17	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0
28	5	1	16	2	2	0	0	5	5	0	0	5	5	0	5	5	0
29	6	1	16	2	2	5	5	0	0	5	0	5	5	5	5	5	0
30	7	2	17	2	2	5	0	0	0	5	0	5	5	5	5	5	5
31	8	1	16	2	2	0	5	5	0	0	0	5	5	0	5	5	0
32	9	2	17	2	2	0	5	0	5	5	0	5	5	0	5	5	5
33	10	2	16	2	2	0	0	0	5	5	0	5	5	0	5	5	0
34	11	1	17	2	2	0	5	0	5	5	0	5	0	0	5	0	0
35	12	1	17	2	2	0	5	5	0	0	0	0	0	0	5	5	0
36	13	1	18	2	2	0	0	5	0	5	0	5	5	5	5	5	0
37	14	1	16	2	2	5	0	5	5	5	0	5	5	5	5	5	0
38	15	1	17	2	2	5	0	5	0	5	0	5	5	0	0	5	0
39	16	2	17	2	2	5	0	5	5	5	0	5	5	5	5	5	0
40	17	1	18	2	2	5	0	5	5	0	0	5	5	5	5	5	0
41	18	2	17	2	2	5	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5
42	19	1	16	2	2	5	5	5	0	0	5	5	5	5	5	0	5
43	20	2	17	2	2	0	0	0	0	0	5	5	0	5	5	0	5
44	21	1	17	2	2	5	0	0	0	0	0	5	5	5	5	5	0
45	22	1	17	2	2	0	5	0	5	5	0	5	5	5	5	5	0
46	23	2	16	2	2	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5
47	24	1	17	2	2	0	0	0	5	5	0	5	0	5	0	0	0
48	25	1	17	2	2	5	0	5	5	5	0	5	5	5	5	0	5
49	26	2	16	2	2	5	0	0	0	0	5	5	0	5	5	5	5
50	27	1	16	2	2	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	0	5
51	1	1	17	2	3	5	0	0	0	5	0	5	5	5	5	5	5
52	2	1	17	2	3	0	5	5	0	0	0	5	5	0	5	5	0

64	15	2	15	1	3	5	5	5	0	5	0	5	5	5	5	0	5	0	
65	16	1	16	1	3	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	0	5	0
66	17	1	15	1	3	5	5	5	0	5	0	5	0	0	5	0	5	0	5
67	18	2	17	1	3	5	5	5	5	5	0	5	0	5	5	5	5	0	5
68	19	1	15	1	3	5	5	5	5	5	0	0	5	5	5	5	5	0	5
69	20	2	16	1	3	5	0	5	0	0	0	5	0	0	5	5	5	0	5
70	21	1	15	1	3	5	0	5	0	0	0	5	0	0	5	5	0	0	5
71	22	2	16	1	3	5	0	5	0	0	5	5	5	0	0	5	5	5	5
72	23	2	16	1	3	5	0	5	0	0	0	5	0	5	5	5	5	0	0
73	24	1	15	1	3	5	0	5	0	5	0	5	0	5	5	5	0	0	0
74	25	2	15	1	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	0
76	2	1	17	2	1	5	0	5	0	0	0	5	5	5	0	5	5	5	0
77	3	2	17	2	1	5	0	5	0	5	0	5	5	5	5	0	0	5	5
78	4	2	17	2	1	0	0	0	5	0	0	5	5	5	5	5	5	0	5
79	5	1	17	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0
80	6	2	16	2	1	5	0	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	0
81	7	2	17	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0
82	8	2	17	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0
83	9	1	17	2	1	5	5	0	0	0	5	5	0	0	5	5	5	5	0
84	10	2	17	2	1	5	5	0	0	0	0	0	5	5	5	5	0	5	5
85	11	2	17	2	1	5	0	5	5	0	0	5	0	0	5	5	5	5	0
86	12	1	16	2	1	5	0	0	5	0	5	0	5	0	0	5	0	5	5
87	13	1	17	2	1	5	0	0	5	5	0	5	5	0	0	5	5	0	0
88	14	2	17	2	1	5	0	5	5	0	0	5	0	0	5	0	0	5	0
89	15	2	17	2	1	5	5	0	0	0	0	5	0	0	5	5	5	0	5
90	16	2	16	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0
91	17	1	17	2	1	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0
92	18	2	17	2	1	5	0	5	5	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5
93	19	2	17	2	1	5	0	5	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5
94	20	2	17	2	1	5	5	5	5	0	0	0	0	5	5	5	5	5	0
95	21	2	16	2	1	5	0	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
96	22	2	17	2	1	5	0	5	5	0	0	0	5	5	5	5	5	5	5
97	23	2	17	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
98	24	1	16	2	1	5	0	5	0	0	0	5	5	5	5	0	5	5	0
99	1	2	16	2	2	5	0	0	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	0
100	2	1	16	2	2	5	0	5	5	0	0	5	0	5	5	5	5	5	5
101	3	1	17	2	2	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
102	4	2	17	2	2	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
103	5	1	16	2	2	5	0	5	5	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5
104	6	1	16	2	2	5	0	5	0	5	0	0	5	5	5	5	0	0	5
105	7	2	17	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
106	8	1	16	2	2	5	0	0	0	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5
107	9	2	17	2	2	5	0	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5
108	10	2	16	2	2	5	0	0	5	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5
109	11	1	17	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
110	12	1	17	2	2	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
111	13	1	18	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
112	14	1	16	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
113	15	1	17	2	2	5	0	0	0	0	5	0	5	0	5	5	5	5	0
114	16	2	17	2	2	5	0	0	0	0	0	0	0	5	5	5	5	0	5
115	17	1	18	2	2	5	0	0	0	0	0	0	0	5	5	5	5	0	5
116	18	2	17	2	2	5	0	0	5	0	0	5	0	0	5	5	5	0	5
117	19	1	16	2	2	5	0	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	0	0
118	20	2	17	2	2	5	0	0	5	0	0	5	0	0	5	5	5	0	5
119	21	1	17	2	2	5	0	0	0	0	0	5	0	0	5	5	5	0	0
120	22	1	17	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
121	23	2	16	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
122	24	1	17	2	2	5	0	5	5	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5
123	25	1	17	2	2	5	0	5	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5
124	26	2	16	2	2	5	5	5	5	0	0	0	0	5	5	5	5	5	5
125	27	1	16	2	2	5	0	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
126	1	1	17	2	3	5	0	5	5	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5
127	2	1	17	2	3	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5

PRETEST																																			
Interpreta críticamente fuentes históricas.										Comprende el tiempo histórico										Elabora explicaciones históricas.															Desarro
6	9	10	11							2	3	7	14							1	4	5	8	12	13										
0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	5	0	5	0	10	10	10	10	10	10	0	0	5	5	0	5	15	10	10	30	8.5714					
0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	5	0	5	5	15	15	15	15	15	15	0	0	5	0	0	5	10	6.667	7	32	9.0476					
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	0	0	0	5	5	5	5	5	5	5	0	0	0	0	0	0	0	0	20	5.7143						
0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	5	0	0	5	5	5	20	13.33	13	33	9.5238					
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	5	5	0	5	5	5	25	16.67	17	42	11.905					
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	0	0	5	5	10	10	10	10	10	10	5	5	5	5	5	5	30	20	20	45	12.857					
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	5	5	5	5	20	20	20	20	20	20	5	0	0	5	5	5	20	13.33	13	48	13.81					
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	0	0	5	5	10	10	10	10	10	10	0	0	0	0	5	0	5	3.333	3	28	8.0952					
0	5	5	5	15	15	15	15	15	15	5	0	5	0	10	10	10	10	10	10	0	5	5	5	0	0	10	6.667	7	32	9.0476					
0	5	5	5	15	15	15	15	15	15	5	0	5	0	10	10	10	10	10	10	0	5	5	5	0	5	20	13.33	13	38	10.952					
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	5	0	5	5	15	15	15	15	15	15	5	5	5	5	5	5	30	20	20	50	14.286					
0	5	0	0	5	5	5	5	5	5	0	0	5	0	5	5	5	5	5	5	0	5	5	0	0	0	10	6.667	7	17	4.7619					
0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	5	5	5	5	0	5	25	16.67	17	37	10.476					
5	5	5	5	20	20	20	20	20	20	0	0	5	5	10	10	10	10	10	10	5	0	0	0	0	5	10	6.667	7	37	10.476					
0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	5	5	5	5	20	20	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	25	16.67	17	47	13.333					
0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	0	5	5	5	0	0	15	10	10	35	10					
0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	5	5	5	5	0	0	20	13.33	13	38	10.952					
0	5	0	5	10	10	10	10	10	10	5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	5	5	5	5	0	5	25	16.67	17	42	11.905					
0	5	0	5	10	10	10	10	10	10	0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	5	0	0	5	5	5	20	13.33	13	33	9.5238					
0	5	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	15	15	15	15	15	15	5	5	5	5	5	5	30	20	20	45	12.857					
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	0	5	5	5	0	5	20	13.33	13	38	10.952					
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	0	5	5	5	0	15	10	10	35	10						
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	5	5	5	5	5	5	25	16.67	17	47	13.333					
0	5	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	20	20	0	0	5	5	0	5	15	10	10	35	10					
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	5	5	5	5	20	20	20	20	20	20	5	5	0	5	5	5	25	16.67	17	52	14.762					
0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	0	5	0	0	5	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	25	16.67	17	32	9.0476					
0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	5	5	5	5	20	20	20	20	20	20	0	0	0	5	5	5	15	10	10	40	11.429					
5	5	0	0	10	10	10	10	10	10	0	0	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	0	15	10	10	25	7.1429						
0	5	5	5	15	15	15	15	15	15	5	5	5	5	20	20	20	20	20	20	5	0	0	5	5	5	20	13.33	13	48	13.81					
0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	5	5	5	5	5	5	25	16.67	17	37	10.476					
0	5	0	0	5	5	5	5	5	5	0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	5	5	5	5	0	5	25	16.67	17	32	9.0476					
0	5	0	5	10	10	10	10	10	10	0	5	5	5	15	15	15	15	15	15	5	0	5	5	5	5	25	16.67	17	37	10.476					
0	5	0	5	10	10	10	10	10	10	0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	5	5	5	5	5	5	30	20	20	50	14.286					
0	5	5	5	15	15	15	15	15	15	0	5	5	5	15	15	15	15	15	15	0	5	5	5	5	5	30	20	20	45	12.857					
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	0	5	5	5	0	5	20	13.33	13	38	10.952					
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	0	5	5	5	0	15	10	10	35	10						
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	5	5	5	5	5	5	30	20	20	45	12.857					
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	0	5	5	5	0	5	20	13.33	13	38	10.952					
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	0	5	5	5	0	15	10	10	35	10						
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	5	5	5	5	5	5	30	20	20	45	12.857					
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	0	5	5	5	0	5	20	13.33	13	38	10.952					
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	0	5	5	5	0	15	10	10	35	10						
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	5	5	5	5	5	5	30	20	20	45	12.857					
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	0	5	5	5	0	5	20	13.33	13	38	10.952					
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	0	5	5	5	0	15	10	10	35	10						
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	5	5	5	5	5	5	30	20	20	45	12.857					
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	0	5	5	5	0	5	20	13.33	13	38	10.952					
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	0	5	5	5	0	15	10	10	35	10						
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	5	5	5	5	5	5	30	20	20	45	12.857					
5	5	5	0	15	15	15	15	15	15	0	5	5	0	10	10	10	10	10	10	0	5	5	5	0	5	20	13.33	13	38	10.952					

Interpretar críticamente fuentes históricas.										Comprender el tiempo histórico										Elaborar explicaciones históricas.										Desarrollo												
6	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
5	5	5	5	0	15	15	15	15	5	5	5	5	0	15	15	15	15	15	5	5	5	0	5	5	20	13.333	13	43	12.381													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	0	15	15	15	15	15	5	5	5	5	5	5	30	20	20	55	15.714													
5	5	5	5	0	15	15	15	15	5	5	5	5	0	15	15	15	15	15	5	5	5	5	5	5	30	20	20	50	14.286													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	0	15	15	15	15	15	5	5	0	5	5	5	25	16.667	17	52	14.762													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	20	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	0	15	15	15	15	5	5	5	5	5	20	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	55	15.714													
5	5	5	5	0	15	15	15	15	5	5	0	5	5	15	15	15	15	15	5	0	0	0	5	5	15	10	10	40	11.429													
0	5	5	5	5	15	15	15	15	5	5	5	5	5	0	15	15	15	15	5	5	5	5	5	5	25	16.667	17	47	13.333													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	20	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
0	5	0	5	10	10	10	10	10	5	5	0	5	0	10	10	10	10	10	5	5	5	0	5	5	25	16.667	17	37	10.476													
5	5	5	5	0	15	15	15	15	5	5	5	5	0	15	15	15	15	15	5	5	5	0	5	5	25	16.667	17	47	13.333													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	20	20	20	20	20	5	0	5	0	5	5	20	13.333	13	53	15.238													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	0	5	15	15	15	15	15	5	5	5	5	5	5	30	20	20	55	15.714													
0	5	5	0	5	10	10	10	10	10	5	5	5	5	0	15	15	15	15	5	5	0	5	5	5	25	16.667	17	42	11.905													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	0	15	15	15	15	15	5	5	5	5	5	5	30	20	20	55	15.714													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	0	15	15	15	15	5	5	5	5	5	5	30	20	20	55	15.714													
0	5	5	5	5	15	15	15	15	5	5	5	5	5	20	20	20	20	20	5	5	5	5	0	0	20	13.333	13	48	13.81													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	0	15	15	15	15	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
0	5	5	5	0	10	10	10	10	10	5	5	0	0	10	10	10	10	10	5	5	0	5	0	5	20	13.333	13	33	9.5238													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	0	5	5	25	16.667	17	57	16.19													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
0	5	5	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	20	5	0	5	5	5	5	25	16.667	17	42	11.905													
0	5	5	5	5	15	15	15	15	5	5	5	5	5	0	15	15	15	15	5	0	0	0	5	5	15	10	10	40	11.429													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	0	15	15	15	15	5	5	5	5	5	5	20	13.333	13	48	13.81													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
0	5	5	5	5	15	15	15	15	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	25	16.667	17	47	13.333													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5	5	30	20	20	60	17.143													
5	5	5	5	5	20	20	20	20	5	5	5	5	5																													

instruye	PREGCIF	PREGIF	POSGCIF	POSGIF	PREGCCT	PREGECT	POSGCCT	POSGECT	PREGCEE	PREGEE	POSGCEE	POSGEE	PREGCCI	PREGECI	POSGCCI	POSGECI
1	15	10	15	15	10	10	15	15	7	10	10	13	9	9	11	12
2	15	10	15	20	10	15	15	15	17	7	17	20	12	9	13	16
3	5	15	5	15	10	5	15	15	10	0	10	20	7	6	9	14
4	15	10	15	20	10	10	15	15	13	13	13	17	11	10	12	15
5	15	15	15	20	15	10	20	20	10	17	10	20	11	12	13	17
6	10	15	10	20	15	10	15	20	7	20	7	20	9	13	9	17
7	5	15	5	15	15	20	15	20	3	13	3	20	7	14	7	16
8	10	15	10	15	10	10	15	15	10	3	10	10	9	8	10	11
9	15	15	15	15	10	10	10	20	3	7	3	7	8	9	8	12
10	10	15	10	15	5	10	10	15	7	13	7	17	6	11	8	13
11	15	15	15	20	15	15	15	20	13	20	17	20	12	14	13	17
12	5	5	5	10	5	5	10	10	13	7	13	17	7	5	8	10
13	5	10	5	15	15	10	15	15	13	17	13	17	10	10	10	13
14	10	20	10	20	10	10	10	20	10	7	10	13	9	10	9	15
15	20	10	20	20	15	20	15	15	20	17	20	20	16	13	16	16
16	10	10	10	10	10	15	10	15	17	10	17	17	10	10	10	12
17	20	10	20	20	15	15	15	15	20	13	20	20	16	11	16	16
18	20	10	20	20	15	15	15	15	20	17	20	20	16	12	16	16
19	10	10	10	15	5	10	10	20	7	13	7	13	6	10	8	14
20	15	5	15	15	5	15	10	20	3	17	3	20	7	10	8	16
21	15	15	10	20	0	10	10	20	7	20	10	20	6	13	9	17
22	10	15	5	10	10	10	10	10	10	13	10	20	9	11	7	11
23	5	15	10	20	5	10	5	20	7	10	10	17	5	10	7	16
24	5	15	5	15	5	15	10	20	10	17	10	20	6	13	7	16
25	5	5	5	20	5	20	10	15	3	10	7	13	4	10	6	14
26	20	15	20	20	15	20	15	20	20	17	20	20	16	15	16	17
27	20	10	20	20	15	5	10	15	20	17	20	20	16	9	14	16
28	10	10	10	10	15	20	15	10	10	10	13	13	10	11	11	10
29	15	10	15	20	10	5	10	20	10	10	10	17	10	7	10	16
30	15	15	15	20	10	20	10	20	10	13	10	20	10	14	10	17
31	20	10	20	20	10	10	10	20	17	17	17	20	13	10	13	17
32	15	5	15	20	10	10	10	20	13	17	13	20	11	9	11	17
33	5	5	5	5	15	15	15	20	13	17	13	17	10	10	10	12
34	15	15	10	15	5	15	10	20	7	10	10	13	8	11	9	14
35	15	10	15	15	5	10	5	15	7	3	10	10	8	7	9	11
36	5	15	5	5	15	0	15	20	10	7	10	17	9	6	9	12
37	15	10	15	15	15	5	15	20	20	10	20	20	14	7	14	16
38	20	10	20	20	15	15	10	20	20	17	20	20	16	12	14	17
39	10	15	10	15	15	15	15	15	10	10	13	13	10	11	11	12
40	15	15	10	15	10	15	5	20	10	7	7	10	10	10	6	13
41	15	20	15	20	10	15	15	15	13	10	13	13	11	13	12	14
42	10	20	5	20	20	15	5	20	3	7	13	17	10	12	7	16
43	10	0	5	15	10	15	15	20	17	10	13	13	10	7	10	14
44	10	10	10	10	5	15	10	20	10	13	10	17	7	11	9	13
45	5	10	20	20	10	10	15	20	7	3	20	20	6	7	16	17
46	10	10	10	20	10	10	10	20	3	7	17	20	7	8	10	17
47	15	20	20	20	10	5	15	20	7	13	20	20	9	11	16	17
48	15	5	20	20	10	5	15	20	17	7	20	20	12	5	16	17
49	5	5	10	20	10	5	5	20	10	7	7	20	7	5	6	17
50	15	10	15	20	10	10	5	20	13	7	3	20	11	8	7	17
51	15	10	15	20	15	10	0	20	10	20	7	20	11	11	6	17
52	15	15	10	20	10	15	10	20	20	10	10	20	13	11	9	17
53	15	0	5	20	20	5	5	20	13	17	7	20	14	6	5	17
54	15	15	5	15	10	15	5	20	3	10	10	13	8	11	6	14
55	15	15	5	15	10	5	5	10	7	7	3	10	9	8	4	10
56	15	15	20	20	10	0	15	20	13	7	20	20	11	6	16	17
57	15	15	20	20	15	10	15	20	20	10	20	20	14	10	16	17
58	5	15	10	20	5	10	15	20	7	13	10	20	5	11	10	17
59	10	10	15	20	10	20	10	20	17	3	10	20	10	10	10	17
60	20	10	15	20	10	10	10	20	7	17	10	20	10	10	10	17
61	10	10	20	20	20	5	10	20	17	10	17	20	13	7	13	17
62	15	5	15	20	10	10	10	20	13	7	13	20	11	6	11	17
63	10	10	5	10	20	10	15	15	3	3	13	13	10	7	10	11

Anexo 6. Formato de consentimiento informado u otros que corresponda a la investigación

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN (PADRES)

Título del estudio:

Investigador (a):

Propósito del estudio:

Estamos invitando a su hijo(a) a participar en un trabajo de investigación titulado:

.....
.....

Este es un estudio desarrollado por una investigadora de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

Procedimiento:

Si usted acepta que su hijo (a) participe y su hijo (a) decide participar en este estudio se le realizará lo siguiente (enumerar los procedimientos del estudio):

- 1.
- 2.
- 3.

Riesgos: (Si aplica)

.....
.....
.....

Beneficios:

.....
.....
.....

Costos y/ o compensación: Todos los costos son asumidos por parte del investigador y no tiene conflictos de interés

Confidencialidad:

Nosotros guardaremos la información de su hijo(a) sin nombre alguno. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de su hijo(a) o de otros participantes del estudio.

Derechos del participante:

Si usted decide que su hijo(a) participe en el estudio, podrá retirarse de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte al personal del estudio o llame al número telefónico.....

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que su hijo(a) ha sido tratado injustamente puede contactar con el Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, correo

Una copia de este consentimiento informado le será entregada.

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente que mi hijo(a) participe en este estudio, comprendo de las actividades en las que participará si ingresa al trabajo de investigación, también entiendo que mi hijo(a) puede decidir no participar y que puede retirarse del estudio en cualquier momento.

Nombre y Apellido
Participante

Fecha y hora

Nombre y Apellido
Investigador

Fecha y hora

SESIÓN 1



SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 1

UNIDAD DE APRENDIZAJE 3: " Explicamos la herencia cultural de nuestro pasado Incaico"

"EL ORIGEN DE LOS INCAS"

I. DATOS INFORMATIVOS:

UGEL	LEONCIO PRADO		
I.E	GOMEZ ARIAS DAVILA		
NIVEL	Secundario	SEMANA	01
CICLO	VI	DURACION	90 minutos
AREA	CCSS	FECHA:	05/05/2025
GRADO/SECC	2°	DOCENTE:	SADITH TONCONI G.

II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

PROPÓSITO	Los estudiantes identifican las fuentes de información sobre el origen de los incas.	
EVIDENCIA	En esta actividad, los estudiantes elaborarán una infografía sobre el origen de los incas.	
COMPETENCIAS	Construye interpretaciones históricas.	
CAPACIDADES	• Interpreta críticamente fuentes diversas. • Comprende el tiempo histórico. • Elabora explicaciones sobre procesos históricos.	
DESEMPEÑO PRECISADO	Utiliza diversas fuentes históricas sobre determinados hechos o procesos históricos, desde los orígenes del Tahuantinsuyo.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN/ LISTA DE COTEJO	• Analiza las fuentes de la información sobre el origen de los incas • Explica las causas del surgimiento del imperio incaico • Explica cómo influyó la consolidación del imperio incaico como parte de nuestro legado.	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
SE DESENVUELVE EN ENTORNOS VIRTUALES GENERADOS POR LAS TIC		✓ Personaliza entornos virtuales ✓ Gestiona información del entorno virtual. ✓ Interactúa en entornos virtuales. ✓ Crea objetos virtuales en diversos formatos.
GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTONOMA		✓ Define metas de aprendizaje. ✓ Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. ✓ Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES
ENFOQUE INTERCULTURAL	Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.
	Diálogo intercultural	Los docentes y directivos propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales, y entre estas con el saber científico, buscando

		complementariedades en los distintos planos en los que se formulan para el tratamiento de los desafíos comunes.
ENFOQUE ORIENTACIÓN AL BIEN COMÚN	Equidad y justicia	Los estudiantes comparten siempre los bienes disponibles para ellos en los espacios educativos (recursos, materiales, instalaciones, tiempo, actividades, conocimientos) con sentido de equidad y justicia.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

M	PROCESOS PEDAGÓGICOS	T
INICIO	✓ El docente mediante la acción motívate busca despertar el interés de los estudiantes rescatando los saberes previos con los que cuentan los y las estudiantes. ✓ El docente, saluda a los estudiantes y se presenta. ✓ El o la docente y los estudiantes acuerdan normas para la interacción en el trabajo: escucharse atentamente, esperar turnos para participar, entre otros ✓ El docente les da las indicaciones de la clase: ✓ Levantamos la mano para participar. ✓ Respetamos las opiniones de los demás. <u>MOTIVACION, SABERES PREVIOS Y PROBLEMATIZACIÓN</u> ✓ El docente les presenta la siguiente imagen: "Machu Picchu" (anexo 1)  • El docente les pide que responda las siguientes preguntas mediante lluvia de ideas ❖ ¿Qué observas en la imagen? ❖ ¿Describe lo que observas en la imagen? • El docente genera el conflicto cognitivo mediante la pregunta: ❖ ¿Cómo surgieron los primeros incas? ❖ ¿Cuál fue la importancia de Machu Picchu para los incas? <u>PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN</u> • El docente menciona a los estudiantes lo siguiente: ❖ Se les comunica el nombre de la actividad. ❖ Se les comunica el propósito de aprendizaje de la actividad ❖ Se comunica el reto o desafío de la actividad. ❖ Se dará conocer los criterios de evaluación del reto de la actividad del área.	15" 

GESTION Y ACOMPAÑAMIENTO

65°

DESARROLLO

- El docente proporciona la ficha de actividad y les indica que lean y subrayen las ideas principales.
- El docente les indica utilizar sus resaltadores y apuntar en block las dudas que vayan surgiendo para que en la acción aplica, se les absuelvan todas sus dudas.
- El docente solicita que desarrollen las siguientes actividades que se encuentran en la ficha.

✓ El docente indica a los estudiantes a leer las fuentes de información sobre los incas:

- ❖ Las crónicas
- ❖ Los documentos administrativos
- ❖ Los datos arqueológicos
- ❖ Los mitos del origen

✓ El docente indica a los estudiantes a leer “el surgimiento del Tahuantinsuyo”.

- ❖ En un principio, los incas formaron un pequeño Estado que se asentó en el valle del Cusco. Las crónicas señalan que la expansión se inició a partir de la guerra contra las chancas, grupo étnico asentado entre los ríos Apurímac y Pampas (Ayacucho-Apurímac). Según la leyenda, ante el inminente ataque de las chancas al Cusco, el inca Viracocha huyó junto a Inca Urco, su hijo y sucesor. Entonces, su otro hijo, Inca Yupanqui, asumió la defensa de su señorío. Tras vencer a las chancas, Inca Yupanqui se hizo coronar con el título de Pachacútec (‘el que cambia el rumbo del mundo’) y puso los cimientos para la organización del Estado inca. Pachacútec dividió su territorio en cuatro suyos para mejorar la administración de sus dominios, lo que dio origen al Tahuantinsuyo, cuya capital era el Cusco. En las regiones conquistadas, mandó construir caminos, edificar centros administrativos y depósitos. Bajo su gobierno, el imperio llegó hasta la sierra central y el Altiplano.

✓ El docente indica a los estudiantes a leer “La consolidación del Tahuantinsuyo”

Pachacútec cogobernó con su hijo Túpac Inca Yupanqui, con quien extendió el imperio. Por el sur, este inca consolidó el dominio del Altiplano, anexó los valles del oriente boliviano y llegó hasta el río Maule, en Chile. En la costa sur, hizo alianzas con el señorío de Chíncha y conquistó al señorío de Guarco en Lunahuaná. En la costa central, sometió a los ychma y los collique. En la costa norte, por último, fortaleció la conquista de Cajamarca, sometió al reino de Chimor y avanzó rumbo al actual Ecuador, donde sometió a cañaris y quitos. Túpac Inca Yupanqui eligió como sucesor a su hijo Títu Cusi Huallpa, quien al asumir el mando cambió su nombre por el de Huayna Cápac. Durante su gobierno, Huayna Cápac consolidó el poder inca en los territorios conquistados. Sus campañas militares fueron en realidad campañas de reconquista, pues muchas etnias proclamaron su autonomía al morir su padre. Este inca también emprendió la conquista de tierras en el norte, tras ordenar la construcción del centro administrativo de Tumibamba, al sur del actual territorio ecuatoriano; llegó hasta el río Ancas mayo (en el sur de la actual Colombia). Hacia el final de su gobierno se escucharon noticias sobre la llegada de hombres barbados que habían establecido contacto con las poblaciones costeras: eran Francisco Pizarro y sus compañeros, que habían arribado a las costas del Tahuantinsuyo. Hacia el año 1526, una epidemia de viruela y sarampión diezmó a la población indígena, que no conocía estas enfermedades y, por lo tanto, no tenía defensas contra ellas. Entre las víctimas estuvo el mismo Huayna Cápac, quien murió en Quito.

CIERRE	✓ La docente indica a los estudiantes a leer sobre las dinastías inca: La Capaccuna es la relación oficial de los incas que gobernaron el Tahuantinsuyo. Esta especie de lista los presenta divididos en dos dinastías: Hurin Cusco (bajo Cusco) y Hanan Cusco (alto Cusco). RETROALIMENTACION ✓ El docente indica a los estudiantes establecer las similitudes y diferencias entre la cerámica killke e inca. Ceramios de la cultura killke e inca La cerámica killke es el antecedente más inmediato de la cerámica inca en la región Cusco. Como se le suele hallar en capas de suelo más profundas, se le considera más antigua que la cerámica inca. ✓ El docente indica a los estudiantes desarrollar lo que se indica. ❖ En el mapa de la izquierda, colorea con un tono distinto los territorios conquistados por los incas que se incluyen en la leyenda. ❖ En el mapa de la derecha, identifica y colorea con un tono distinto las regiones del Tahuantinsuyo. RETO ✓ El docente solicita que desarrollen el siguiente reto: ❖ Realiza una línea de tiempo de acuerdo a la información brindada sobre el origen de los incas. ❖ Completar la sopa de letras. ✓ El docente absuelve dudas y refuerza las respuestas brindadas de los estudiantes. ✓ El docente pide a los estudiantes que socialicen sus respuestas a través de una lluvia de idea y promueve la retroalimentación de los estudiantes. Además, se promueve que refuercen lo aprendido consultando con material adicional (lecturas breves relacionados al tema).	
	• El docente finaliza la sesión solicitando respondan el cuadro de autoevaluación donde manifestaran sus logros durante la sesión de aprendizaje (Lo logré, Estoy en proceso, Necesito mejorar) en base a los criterios de evaluación planteados en nuestra actividad con la finalidad de lograr el RETO de la actividad. • El docente también menciona respondan las preguntas Metacognición: • ¿Qué aprendimos hoy? • ¿Cómo lo aprendimos? • ¿Por qué es importante lo aprendido? • ¿Para qué nos sirve lo aprendido? • ¿Qué más necesito aprender para mejorar? El docente da por concluida la sesión y los anima a los estudiantes seguir adelante.	

V. RECURSOS A UTILIZAR

MATERIALES Y RECURSOS	BIBLIOGRAFÍA
• PPT • PC, equipo multimedia, parlantes. • Plumones gruesos, plumones para pizarra acrílica. • Cinta masking tape. • Cuaderno de trabajo, lapiceros. • Enlaces de videos en Youtube. • Libros, periódicos y revistas de consulta impresos o en versión digital.	• Historia Geografía y Economía. Elías Toledo Espinoza. • Historia Geografía y Economía. Walberto Álvarez Sebastián. • Atlas geográfico del Perú y del mundo. • Texto Escolar Hipervínculos : Editorial Santillana • Texto Escolar Editorial Norma. • Ministerio de Educación. Fascículo Rutas del Aprendizaje de Historia, Geografía y Economía: ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?



 Docente

Tingo María 05 de mayo 2025



SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 2

UNIDAD DE APRENDIZAJE 3: " Explicamos la herencia cultural de nuestro pasado Incaico"

"ORGANIZACIÓN POLÍTICA Y ADMINISTRATIVA DEL TAHUANTINSUYO"

I. DATOS INFORMATIVOS:

UGEL	LEONCIO PRADO		
I.E	GOMEZ ARIAS DAVILA		
NIVEL	Secundario	SEMANA	2
CICLO	VI	DURACION	90 minutos
AREA	CCSS	FECHA:	19/05/2023
GRADO/SECC	2°	DOCENTE:	Sadith Tonconi G.

II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

PROPÓSITO	Los estudiantes identifican el desarrollo sobre la Organización política y administrativa del Tahuantinsuyo como parte del legado histórico.	
EVIDENCIA	En esta actividad, los estudiantes elaborarán un organizador visual sobre la organización política administrativa del Tahuantinsuyo.	
COMPETENCIAS	Construye interpretaciones históricas.	
CAPACIDADES	• Interpreta críticamente fuentes diversas. • Comprende el tiempo histórico. • Elabora explicaciones sobre procesos históricos.	
DESEMPEÑO PRECISADO	Explica las diferencias entre narraciones e interpretaciones de un hecho o proceso histórico, desde los orígenes del Tahuantinsuyo.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN/ LISTA DE COTEJO	• Identifica la importancia de la organización política y administrativa del Tahuantinsuyo como parte del legado histórico • Explica cómo se desarrolló la red vial inca o qhapaqñan • Explica cómo influyó de qué manera influían las visitas del inca en la consolidación del territorio del Tahuantinsuyo.	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
SE DESENVUELVE EN ENTORNOS VIRTUALES GENERADOS POR LAS TIC	✓ Personaliza entornos virtuales ✓ Gestiona información del entorno virtual. ✓ Interactúa en entornos virtuales. ✓ Crea objetos virtuales en diversos formatos.	
GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTONOMA	✓ Define metas de aprendizaje. ✓ Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. ✓ Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES

ENFOQUE INTERCULTURAL	Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.
	Diálogo intercultural	Los docentes y directivos propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales, y entre estas con el saber científico, buscando complementariedades en los distintos planos en los que se formulan para el tratamiento de los desafíos comunes.
ENFOQUE ORIENTACIÓN AL BIEN COMÚN	Equidad y justicia	Los estudiantes comparten siempre los bienes disponibles para ellos en los espacios educativos (recursos, materiales, instalaciones, tiempo, actividades, conocimientos) con sentido de equidad y justicia.

III. SECUENCIA DIDACTICA:

M	PROCESOS PEDAGÓGICOS	T
INICIO	✓ El docente mediante la acción motivante busca despertar el interés de los estudiantes rescatando los saberes previos con los que cuentan los y las estudiantes. ✓ El docente, saluda a los estudiantes y se presenta. ✓ El o la docente y los estudiantes acuerdan normas para la interacción en el trabajo: escucharse atentamente, esperar turnos para participar, entre otros ✓ El docente les da las indicaciones de la clase: ✓ Levantamos la mano para participar. ✓ Respetamos las opiniones de los demás. <u>MOTIVACION, SABERES PREVIOS Y PROBLEMATIZACIÓN</u> ✓ El docente les presenta la siguiente imagen: "Tahuantinsuyo" (anexo 1)  • El docente les pide que responda las siguientes preguntas mediante lluvia de ideas ❖ ¿Qué observas en la imagen? ❖ ¿Describe lo que observas en la imagen? • El docente genera el conflicto cognitivo mediante la pregunta: ❖ ¿Qué es el Tahuantinsuyo? ❖ ¿Conoces los sucesos más importantes del Tahuantinsuyo? ¿cuáles son?	15"

	PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN - El docente menciona a los estudiantes lo siguiente: - Se les comunica el nombre de la actividad. - Se les comunica el propósito de aprendizaje de la actividad - Se comunica el reto o desafío de la actividad. - Se dará conocer los criterios de evaluación del reto de la actividad del área.	
DESARROLLO	<u>GESTION Y ACOMPAÑAMIENTO</u> - El docente proporciona la ficha de actividad y les indica que lean y subrayen las ideas principales. - El docente les indica utilizar sus resaltadores y apuntar en block las dudas que vayan surgiendo para que en la acción aplica, se les absuelvan todas sus dudas. - El docente solicita que desarrollen las siguientes actividades que se encuentran en la ficha. ✓ El docente indica a los estudiantes a leer el siguiente texto sobre La extensión del imperio. Los incas establecieron una jerarquía de autoridades administrativas organizadas de manera decimal. Con los datos precisos, las autoridades podían saber cuál era la cantidad de trabajadores disponibles para la mita, a cuántos podían enviar a repoblar zonas relativamente vacías o a los que era posible destinar para los curacas, las huacas, las panacas o para el propio inca. ✓ El docente indica a los estudiantes a leer “La burocracia”. El inca designaba a un grupo de funcionarios de confianza. La mayoría provenía de la élite cusqueña y cumplía tareas específicas. Por ejemplo: - El tocruc se encargaba del gobierno de una región. - El tucuyricuc era un inspector que recorría todo el territorio para vigilar el correcto funcionamiento del imperio. Tenía autoridad para resolver conflictos locales. - El quipucamayoc se especializaba en el manejo de los quipus. Su función era mantener la contabilidad exacta de los bienes producidos para el inca. - El capac ñan tocruc era el encargado de la construcción y el mantenimiento de los caminos incaicos. - El colcacamayoc era la autoridad que se ocupaba de administrar los depósitos o colcas.	65”



- ✓ El docente indica a los estudiantes a leer los siguientes temas que se encuentran en la ficha de actividad.

- ❖ Red vial inca o Qhapachan
- ❖ El Cusco y los centros administrativos
- ❖ El ejército

RETROALIMENTACION

- ✓ El docente indica a los estudiantes leer y explicar de qué manera influían las visitas del inca en la consolidación del territorio del Tahuantinsuyo.

Según las crónicas, el inca, antes de acceder al poder y una vez en él, debía visitar su territorio. A lo largo de sus expediciones, repartía bienes que tenían el más alto valor entre la población; por ejemplo, ropa de lana, maíz, coca y mullu. Las aludidas visitas pueden ser mejor entendidas como aquellos momentos en los cuales se actualizaban las relaciones, se definían las pautas de entrega de mano de obra al nuevo inca y se establecían se negociaban las normas redistributivas. Ello concordaría con las informaciones de las propias crónicas acerca de que con cada nuevo inca se establecían nuevas relaciones. De esta manera, como señala Franklin Pease, cada inca establecía su propio Tahuantinsuyo, es decir, su propio conjunto de relaciones con las unidades étnicas. (Vergara, 2000, pp. 24-25)

- ✓ El docente indica a los estudiantes desarrollar lo que se indica.
 - ❖ Observa el mapa. Luego, desarrolla en el mapa de la derecha lo siguiente:
 - Escribe los nombres de los países y el océano con los que limita el Perú.
 - Subraya o marca con resaltador los nombres de los centros administrativos más importantes del imperio.
 - Repasa con color rojo el camino de la sierra y con verde el de la costa.
 - Marca con color amarillo las rutas que unen los caminos de la costa y de la sierra.
 - ❖ Investiga y describe acerca del centro administrativo Huanucopampa.
 - ❖ Completa la siguiente sopa de letras.

RETO

- ✓ El docente solicita que desarrollen el siguiente reto:
 - ❖ Elaboraremos un organizador visual sobre la organización política administrativa del Tahuantinsuyo.
- ✓ El docente absuelve dudas y refuerza las respuestas brindadas de los estudiantes.
- ✓ El docente pide a los estudiantes que socialicen sus respuestas a través de una lluvia de idea y promueve la retroalimentación de los estudiantes.

Además, se promueve que refuercen lo aprendido consultando con material adicional (lecturas breves relacionados al tema).

CIERRE	- El docente finaliza la sesión solicitando respondan el cuadro de autoevaluación donde manifestaran sus logros durante la sesión de aprendizaje (Lo logré, Estoy en proceso, Necesito mejorar) en base a los criterios de evaluación planteados en nuestra actividad con la finalidad de lograr el RETO de la actividad. - El docente también menciona respondan las preguntas Metacognición: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Por qué es importante lo aprendido? ¿Para qué nos sirve lo aprendido? ¿Qué más necesito aprender para mejorar? El docente da por concluida la sesión y los anima a los estudiantes seguir adelante.	10"
--------	--	-----

V. RECURSOS A UTILIZAR

MATERIALES Y RECURSOS	BIBLIOGRAFÍA
- PPT - PC, equipo multimedia, parlantes. - Plumones gruesos, plumones para pizarra acrílica. - Cinta masking tape. - Cuaderno de trabajo, lapiceros. - Enlaces de videos en Youtube. - Libros, periódicos y revistas de consulta impresos o en versión digital.	- Historia Geografía y Economía. Elías Toledo Espinoza. - Historia Geografía y Economía. Walberto Álvarez Sebastián. - Atlas geográfico del Perú y del mundo. - Texto Escolar Hipervínculos : Editorial Santillana - Texto Escolar Editorial Norma. - Ministerio de Educación. Fascículo Rutas del Aprendizaje de Historia, Geografía y Economía: ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?



.....

Docente

Tingo María 19 de mayo 2025

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 3

UNIDAD DE APRENDIZAJE 3: " Explicamos la herencia cultural de nuestro pasado INCAICO"

“ORGANIZACIÓN SOCIAL Y ECONÓMICA DEL TAHUANTINSUYO”

I. DATOS INFORMATIVOS:

UGEL	LEONCIO PRADO		
I.E	GOMEZ ARIAS DAVILA		
NIVEL	Secundario	SEMANA	03
CICLO	VI	DURACION	90 minutos
AREA	CCSS	FECHA:	26/05/2025
GRADO/SECC	2°	DOCENTE:	Sadith, Tonconi G.

II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

PROPÓSITO	Los estudiantes reconocen la importancia de la organización social y económica del Tahuantinsuyo.	
EVIDENCIA	En esta actividad, los estudiantes realizan un cuadro comparativo sobre la organización social y económica del Tahuantinsuyo.	
COMPETENCIAS	Construye interpretaciones históricas.	
CAPACIDADES	• Interpreta críticamente fuentes diversas. • Comprende el tiempo histórico. • Elabora explicaciones sobre procesos históricos.	
DESEMPEÑO PRECISADO	Utiliza las convenciones y categorías temporales para explicar la importancia de los hechos o procesos históricos desde los orígenes del Tahuantinsuyo.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN/ LISTA DE COTEJO	• Analiza la importancia de la sociedad inca como fuente de vínculos de parentesco y reciprocidad • Explica la importancia de la reciprocidad en la sociedad inca • Explica cómo influyó la economía incaica como sistema de control de diversos pisos ecológicos.	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
SE DESENVUELVE EN ENTORNOS VIRTUALES GENERADOS POR LAS TIC	✓ Personaliza entornos virtuales ✓ Gestiona información del entorno virtual. ✓ Interactúa en entornos virtuales. ✓ Crea objetos virtuales en diversos formatos.	
GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTONOMA	✓ Define metas de aprendizaje. ✓ Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. ✓ Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES

ENFOQUE INTERCULTURAL	Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.
	Diálogo intercultural	Los docentes y directivos propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales, y entre estas con el saber científico, buscando complementariedades en los distintos planos en los que se formulan para el tratamiento de los desafíos comunes.
ENFOQUE ORIENTACIÓN AL BIEN COMÚN	Equidad y justicia	Los estudiantes comparten siempre los bienes disponibles para ellos en los espacios educativos (recursos, materiales, instalaciones, tiempo, actividades, conocimientos) con sentido de equidad y justicia.

III. SECUENCIA DIDACTICA:

M	PROCESOS PEDAGÓGICOS	T
INICIO	✓ El docente mediante la acción motivante busca despertar el interés de los estudiantes rescatando los saberes previos con los que cuentan los y las estudiantes. ✓ El docente, saluda a los estudiantes y se presenta. ✓ El o la docente y los estudiantes acuerdan normas para la interacción en el trabajo: escucharse atentamente, esperar turnos para participar, entre otros ✓ El docente les da las indicaciones de la clase: ✓ Levantamos la mano para participar. ✓ Respetamos las opiniones de los demás. <u>MOTIVACION, SABERES PREVIOS Y PROBLEMATIZACIÓN</u> ✓ El docente les presenta la siguiente imagen: "Intercambio" (anexo 1)  • El docente les pide que responda las siguientes preguntas mediante lluvia de ideas ❖ ¿Qué observas en la imagen? ❖ ¿Describe lo que observas en la imagen? • El docente genera el conflicto cognitivo mediante la pregunta: ❖ ¿Cómo compraban o que usaban para comprar u obtener cosas? ❖ ¿Cuál era la economía del Tahuantinsuyo?	15"

	PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN - El docente menciona a los estudiantes lo siguiente: - Se les comunica el nombre de la actividad. - Se les comunica el propósito de aprendizaje de la actividad - Se comunica el reto o desafío de la actividad. - Se dará conocer los criterios de evaluación del reto de la actividad del área.	
DESARROLLO	GESTION Y ACOMPAÑAMIENTO <u>El docente proporciona la ficha de actividad y les indica que lean y subrayen las ideas principales.</u> <u>El docente les indica utilizar sus resaltadores y apuntar en block las dudas que vayan surgiendo para que en la acción aplica, se les absuelvan todas sus dudas.</u> <u>El docente solicita que desarrollen las siguientes actividades que se encuentran en la ficha.</u> ✓ <u>El docente indica a los estudiantes a leer el siguiente texto sobre La extensión del imperio.</u> <u>Los incas establecieron una jerarquía de autoridades administrativas organizadas de manera decimal. Con los datos precisos, las autoridades podían saber cuál era la cantidad de trabajadores disponibles para la mita, a cuántos podían enviar a repoblar zonas relativamente vacías o a los que era posible destinar para los curacas, las huacas, las panacas o para el propio inca.</u> ✓ <u>El docente indica a los estudiantes a leer “La sociedad inca” y los siguientes textos.</u> <u>El parentesco, base de la sociedad</u> <u>El vínculo familiar fue la base de todas las relaciones sociales y económicas. Cada persona tenía la obligación de ayudar a sus parientes, es decir, a los miembros de su aillu, y el derecho a exigirles su colaboración en caso necesario. Esto generaba compromisos de ayuda mutua en las tareas agrícolas, el cuidado del ganado, la construcción y el techado de las casas, etc.</u> <u>Un aillu numeroso disponía de una mayor fuerza de trabajo en beneficio de sus parientes. Por ello, en el mundo andino una persona era considerada rica cuando tenía muchos parientes y, en consecuencia, podía disponer de ayuda en cualquier momento. Se consideraba pobre, en cambio, a quien no tenía vínculos de parentesco, razón por la que se le conocía como waqcha, que significa ‘huérfano’.</u> - El aillu, núcleo social andino - La reciprocidad - La élite gobernante - Las clases populares ✓ <u>El docente indica a los estudiantes a leer los siguientes temas que se encuentran en la ficha de actividad.</u>	



- ❖ La economía inca
- ❖ La redistribución
- ❖ La tenencia de la tierra
- ❖ Las actividades económicas
- ❖ Las colcas o depósitos

RETROALIMENTACION

- ✓ El docente indica a los estudiantes leer y responder el siguiente texto.

Los símbolos de poder del inca

La mascaypacha, una borla de lana que ceñía la frente del inca, era su principal símbolo de poder. Otros objetos considerados sagrados porque distinguían la autoridad y la preeminencia del inca eran la Tiana o asiento, desde la que el inca se situaba por encima del resto de pobladores, y las andas o litera, donde era transportado de un lugar a otro. También usaba ropa de alta calidad o cumbi y vistosas plumas.

- ❖ ¿La pintura es una fuente primaria o secundaria? ¿Por qué?
- ❖ ¿Qué importancia crees que tuvo la mascaypacha en el inca?
- ❖ ¿Qué elementos distintivos posee el inca?
- ❖ ¿Con qué finalidad el inca llevaba estos elementos cuando recorría el imperio?
- ❖ ¿Qué información nos brinda la fuente?

- ✓ El docente indica a los estudiantes desarrollar lo que se indica en la ficha de actividad.

- Lee de nuevo la información “La tenencia de la tierra” y completa el cuadro.
- Completa la siguiente sopa de letras.

- ✓ El docente indica a los estudiantes leer el siguiente texto.

Los andenes y su trascendencia en el tiempo

La necesidad de aprovechar las laderas de los cerros como áreas agrícolas obligó al hombre andino a acondicionar estos espacios a modo de grandes escalones para cultivar papa y maíz, principalmente. Al principio, los andenes fueron contruidos de una manera sencilla: solo importaba formar terrazas en las laderas de los cerros y cultivar sobre ellas. Con los incas, los andenes alcanzaron el máximo grado de perfeccionamiento, pues se tomó en cuenta aspectos como los sistemas de riego, los sedimentos con los que se rellenaba el andén y el labrado estilizado de las rocas que componían las paredes exteriores.

Hoy es posible encontrar estas construcciones en los alrededores de los centros arqueológicos incaicos y en pueblos que los siguen utilizando como medio de producción agrícola.

- ❖ ¿Por qué el hombre andino tuvo que perfeccionar la construcción de andenes?
- ❖ ¿Por qué se siguen utilizando andenes? ¿Por qué crees que ya no se construyen

RETO	andenés como en el Tahuantinsuyo? ✓ El docente solicita que desarrollen el siguiente reto: ❖ <u>Completemos el siguiente cuadro comparativo, el cuadro se encuentra en la ficha de actividad.</u> ✓ <u>El docente absuelve dudas y refuerza las respuestas brindadas de los estudiantes.</u> ✓ <u>El docente pide a los estudiantes que socialicen sus respuestas a través de una lluvia de idea y promueve la retroalimentación de los estudiantes.</u> Además, se promueve que refuercen lo aprendido consultando con material adicional (lecturas breves relacionados al tema).	
CIERRE	• <u>El docente finaliza la sesión solicitando respondan el cuadro de autoevaluación donde manifestaran sus logros durante la sesión de aprendizaje (Lo logré, Estoy en proceso, Necesito mejorar) en base a los criterios de evaluación planteados en nuestra actividad con la finalidad de lograr el RETO de la actividad.</u> • <u>El docente también menciona respondan las preguntas Metacognición:</u> • <u>¿Qué aprendimos hoy?</u> • <u>¿Cómo lo aprendimos?</u> • <u>¿Por qué es importante lo aprendido?</u> • <u>¿Para qué nos sirve lo aprendido?</u> • <u>¿Qué más necesito aprender para mejorar?</u> <u>El docente da por concluida la sesión y los anima a los estudiantes seguir adelante.</u>	10"

V. RECURSOS A UTILIZAR

MATERIALES Y RECURSOS	BIBLIOGRAFÍA
• PPT • PC, equipo multimedia, parlantes. • Plumones gruesos, plumones para pizarra acrílica. • Cinta masking tape. • Cuaderno de trabajo, lapiceros. • Enlaces de videos en Youtube. • Libros, periódicos y revistas de consulta impresos o en versión digital.	• Historia Geografía y Economía. Elías Toledo Espinoza. • Historia Geografía y Economía. Walberto Álvarez Sebastián. • Atlas geográfico del Perú y del mundo. • Texto Escolar Hipervínculos : Editorial Santillana • Texto Escolar Editorial Norma. • Ministerio de Educación. Fascículo Rutas del Aprendizaje de Historia, Geografía y Economía: ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?



 Docente

Tingo María 26 de mayo 2025

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 4

UNIDAD DE APRENDIZAJE 3: " Explicamos la herencia cultural de nuestro pasado Incaico"

“COSMOVISIÓN Y MANIFESTACIONES CULTURALES INCAICAS”

I. DATOS INFORMATIVOS:

UGEL	LEONCIO PRADO		
I.E	GOMEZ ARIAS DAVILA		
NIVEL	Secundario	SEMANA	04
CICLO	VI	DURACION	90 minutos
AREA	CCSS	FECHA:	02/06/2025
GRADO/SECC	2°	DOCENTE:	SADITH TONCONI G.

II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

PROPÓSITO	Los estudiantes comprenden la importancia del legado cultural inca como parte de nuestro patrimonio cultural		
EVIDENCIA	En esta actividad, los estudiantes completaran un organizador visual sobre el legado cultural inca		
COMPETENCIAS	Construye interpretaciones históricas.		
CAPACIDADES	• Interpreta críticamente fuentes diversas. • Comprende el tiempo histórico. • Elabora explicaciones sobre procesos históricos.		
DESEMPEÑO PRECISADO	Explica hechos o procesos históricos orígenes del Tahuantinsuyo hasta la actualidad		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN/ LISTA DE COTEJO	• Identifica las percepciones sobre el orden cósmico y su importancia en nuestra historia • Explica la concepción del sagrado en la cosmovisión y manifestaciones culturales incaicas • Explica la importancia del legado incaico como parte de la historia		
COMPETENCIAS TRANSVERSALES			
SE DESENVUELVE EN ENTORNOS VIRTUALES GENERADOS POR LAS TIC		✓ Personaliza entornos virtuales ✓ Gestiona información del entorno virtual. ✓ Interactúa en entornos virtuales. ✓ Crea objetos virtuales en diversos formatos.	
GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTONOMA		✓ Define metas de aprendizaje. ✓ Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. ✓ Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES	
ENFOQUE INTERCULTURAL	Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.	
	Diálogo intercultural	Los docentes y directivos propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales, y entre estas con el saber científico, buscando	

		complementariedades en los distintos planos en los que se formulan para el tratamiento de los desafíos comunes.
ENFOQUE ORIENTACIÓN AL BIEN COMÚN	Equidad y justicia	Los estudiantes comparten siempre los bienes disponibles para ellos en los espacios educativos (recursos, materiales, instalaciones, tiempo, actividades, conocimientos) con sentido de equidad y justicia.

III. SECUENCIA DIDACTICA:

M	PROCESOS PEDAGÓGICOS	T
INICIO	✓ El docente mediante la acción motivate busca despertar el interés de los estudiantes rescatando los saberes previos con los que cuentan los y las estudiantes. ✓ El docente, saluda a los estudiantes y se presenta. ✓ El o la docente y los estudiantes acuerdan normas para la interacción en el trabajo: escucharse atentamente, esperar turnos para participar, entre otros ✓ El docente les da las indicaciones de la clase: ✓ Levantamos la mano para participar. ✓ Respetamos las opiniones de los demás. <u>MOTIVACION, SABERES PREVIOS Y PROBLEMATIZACIÓN</u> ✓ El docente les presenta la siguiente imagen: "Tortuga Mundo" (anexo 1)  • El docente les pide que responda las siguientes preguntas mediante lluvia de ideas ❖ ¿Qué observas en la imagen? ❖ ¿Describe lo que observas en la imagen? • El docente genera el conflicto cognitivo mediante la pregunta: ❖ ¿Cómo crees que sea el universo y los planetas según tu visión? ❖ ¿Qué es la percepción? <u>PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN</u> • El docente menciona a los estudiantes lo siguiente: ❖ Se les comunica el nombre de la actividad. ❖ Se les comunica el propósito de aprendizaje de la actividad ❖ Se comunica el reto o desafío de la actividad. ❖ Se dará conocer los criterios de evaluación del reto de la actividad del área.	15"

DESARROLLO	65”	<u>GESTION Y ACOMPAÑAMIENTO</u> • El docente proporciona la ficha de actividad y les indica que lean y subrayen las ideas principales. • El docente les indica utilizar sus resaltadores y apuntar en block las dudas que vayan surgiendo para que en la acción aplica, se les absuelvan todas sus dudas. • El docente solicita que desarrollen las siguientes actividades que se encuentran en la ficha. ✓ El docente indica a los estudiantes a leer el siguiente texto sobre La Percepción sobre el orden cósmico. En el mundo andino, el tiempo era concebido de manera cíclica, es de- cir, como una sucesión constante de periodos de caos y orden. El caos se originaba cuando dos divinidades luchaban entre sí; el orden llegaba cuando una de las dos fuerzas triunfaba. A su vez, el espacio andino era concebido en dos niveles diferentes: • El horizontal, dividido en hanan y hurin (‘arriba’ y ‘abajo’). • El vertical, dividido en tres planos: el hanan pacha (‘mundo de arri- ba’), lugar en el que se encontraban los dioses; el kay pacha (‘mundo de los vivos’), habitado por los hombres; y el uku pacha (‘mundo de abajo’), lugar subterráneo en el que moraban los muertos. ✓ El docente indica a los estudiantes a leer “La concepción de lo sagrado” y los siguientes textos. El término huaca designaba en el mundo andino a todo aquello que era considerado sagrado, como los dioses, templos, objetos y lugares de culto. También se incluía a ciertas personas y cargos específicos, como el inca, los curacas y los sacerdotes. Las pacarinas eran lugares míticos (ríos, cerros, nevados, etc.) de don- de se creía había emergido un aillu. Otras entidades sagradas fueron los mallquis (momias de los antepasados), quienes eran venerados como protectores de los aillus. Los sacerdotes eran los mediadores entre los dioses y los seres huma- nos. Su función era pedir la ayuda del dios o aplacar su ira mediante ofrendas y sacrificios. ✓ El docente indica a los estudiantes a leer el siguiente texto: “La arquitectura inca” La arquitectura inca heredó la tecnología que emplearon culturas preincas como Tiahuanaco y Huari en sus construcciones. Sin embargo, tuvo aspectos propios. Características de las construcciones Las edificaciones incas se caracterizaron por la sencillez, la monumentalidad y la repetición de formas típicas (ventanas y puertas trapezoidales). Los arquitectos adaptaron las construcciones a las características del relieve: aprovechaban los cerros, los lugares elevados y los espacios poco fértiles con el fin de que los valles fueran utilizados exclusivamente para la producción agrícola. Los materiales que usaron fueron la piedra y el adobe. En la costa construían los edificios con adobe y los recubrían con una capa de tierra arcillosa; en la sierra levantaban las paredes sobre una base de piedras grandes, e iban colocando otras más pequeñas conforme se elevaban. La técnica que emplearon para levantar los altos muros fue el uso de rampas o terraplenes, a través de los cuales se arrastraban las piedras sobre rodillos de madera que giraban bajo los pesados bloques. Las rampas iban creciendo a la par que los muros, pero desaparecían al finalizar la construcción. Las piedras eran encajadas unas con otras, de manera que sus ca- ras se acoplaran perfectamente luego de tallarlas; de ese modo, evitaban el uso de argamasa.
------------	-----	--



Las construcciones incas

En cuanto al estilo arquitectónico de los centros administrativos incaicos, se utiliza el concepto arquitectura intrusiva para hacer referencia a que estos centros eran "introducidos" en las regiones a las que se pretendía dominar y que tenían una tradición arquitectónica diferente. Estaban ubicados junto al Qhapacñan. La cantidad de depósitos que incluían revela la preocupación que se tenía por el almacenamiento de productos. Se cree que la población no permanecía de manera estable en estos lugares, ya que no se han ubicado cementerios cercanos. Estos centros fueron abandonados poco después de la conquista española. El más estudiado es el de Huanucopampa.

- ✓ El docente indica a los estudiantes a leer los siguientes temas: "La metalurgia, cerámica y textilera" que se encuentra en la ficha de actividad.

RETROALIMENTACION

- ✓ El docente indica a los estudiantes analizar el siguiente fragmento y desarrollar lo que se indica:

El descubrimiento de Machu Picchu por Hiram Bingham

De repente me encontré parado frente a las paredes de una ruina y casas construidas con la mejor calidad del arte inca. Las paredes fueron difíciles de ver, ya que los árboles y el musgo habían cubierto las piedras por siglos. Pero en la sombra del bambú y trepando los arbustos estaban las paredes visibles hechas de bloques de granito blanco cortados con la más alta precisión. Encontré brillantes templos, casas reales, una gran plaza y miles de casas. Parecía estar en un sueño. (Citado en "El descubrimiento de Machu Picchu: Hiram Bingham", 2012, párr. 7)

- ¿Cuál fue la impresión de Hiram Bingham ante su contacto con Machu Picchu?
 - ¿En qué condiciones se encontraba Machu Picchu? ¿Por qué?
- ✓ El docente indica a los estudiantes completar el siguiente cuadro:

Machu Picchu		
Características físicas del territorio		
Edificaciones más importantes		
Características de las construcciones		

	✓ El docente indica a los estudiantes leer la siguiente información y responder. La orfebrería inca Los plateros incas supieron cómo producir el cobre dorado y plateado, así como objetos de distintos colores según las aleaciones y los cánones estéticos de cada época. Antes de la expansión inca, surgieron dos centros de trabajo metalúrgico: la zona del Altiplano peruano-boliviano, donde florecieron las culturas Tiahuanaco y los reinos altiplánicos, y la costa norte, en la región Mochica-Lambayeque, donde aparecieron grandes orfebres en las culturas Sicán y Chimú. Desde allí se difundieron los conocimientos a otras regiones, incluso fuera del ámbito de la cultura andina. De la lectura de las crónicas se desprende que en toda la costa existieron expertos plateros, y que durante el apogeo inca los gobernantes establecieron colonias de mitimaes en el Cusco para que se encargasen de la producción de los objetos suntuarios requeridos por la corte. • ¿Se puede afirmar que la orfebrería inca fue una invención original? ¿Por qué? • ¿Qué metales se utilizaron en la orfebrería? ¿Cómo los fundían? RETO ✓ El docente solicita que desarrollen el siguiente reto: ❖ Completa el mapa conceptual sobre el legado cultural inca. ✓ El docente absuelve dudas y refuerza las respuestas brindadas de los estudiantes. ✓ El docente pide a los estudiantes que socialicen sus respuestas a través de una lluvia de idea y promueve la retroalimentación de los estudiantes. Además, se promueve que refuercen lo aprendido consultando con material adicional (lecturas breves relacionados al tema).	
CIERRE	• El docente finaliza la sesión solicitando respondan el cuadro de autoevaluación donde manifestaran sus logros durante la sesión de aprendizaje (Lo logré, Estoy en proceso, Necesito mejorar) en base a los criterios de evaluación planteados en nuestra actividad con la finalidad de lograr el RETO de la actividad. • El docente también menciona respondan las preguntas Metacognición: • ¿Qué aprendimos hoy? • ¿Cómo lo aprendimos? • ¿Por qué es importante lo aprendido? • ¿Para qué nos sirve lo aprendido? • ¿Qué más necesito aprender para mejorar? El docente da por concluida la sesión y los anima a los estudiantes seguir adelante.	10"

V. RECURSOS A UTILIZAR

MATERIALES Y RECURSOS	BIBLIOGRAFÍA
• PPT • PC, equipo multimedia, parlantes. • Plumones gruesos, plumones para pizarra acrílica. • Cinta masking tape. • Cuaderno de trabajo, lapiceros. • Enlaces de videos en Youtube. • Libros, periódicos y revistas de consulta impresos o en versión digital.	• Historia Geografía y Economía. Elias Toledo Espinoza. • Historia Geografía y Economía. Walberto Álvarez Sebastián. • Atlas geográfico del Perú y del mundo. • Texto Escolar Hipervínculos : Editorial Santillana • Texto Escolar Editorial Norma. • Ministerio de Educación. Fascículo Rutas del Aprendizaje de Historia, Geografía y Economía: ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?



 Docente

Tingo María 02 de junio 2025

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 5

UNIDAD DE APRENDIZAJE 3: " Explicamos la herencia cultural de nuestro pasado Incaico"

“LOS MAYAS Y AZTECAS”

I. DATOS INFORMATIVOS:

UGEL	LEONCIO PRADO		
I.E	GOMEZ ARIAS DAVILA		
NIVEL	Secundario	SEMANA	05
CICLO	VI	DURACION	90 minutos
AREA	CCSS	FECHA:	09/06/2025
GRADO/SECC	2°	DOCENTE:	

II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

PROPÓSITO	Los estudiantes explican los principales aspectos de los mayas y Aztecas y reconocen la importancia del imperio incaico como parte del legado cultural		
EVIDENCIA	En esta actividad, los estudiantes un mural sobre el imperio incaico y reconocen su importancia como parte del legado cultural		
COMPETENCIAS	Construye interpretaciones históricas.		
CAPACIDADES	• Interpreta críticamente fuentes diversas. • Comprende el tiempo histórico. • Elabora explicaciones sobre procesos históricos.		
DESEMPEÑO PRECISADO	Clasifica las causas y consecuencias de los hechos o procesos históricos desde los orígenes de los Mayas y Aztecas		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN/ LISTA DE COTEJO	• Analiza la importancia de los Mayas con sus principales manifestaciones culturales • Analiza la importancia de los Aztecas con sus principales manifestaciones culturales • Elabora un mural sobre el imperio incaico reconociendo su importancia en nuestra historia como parte de nuestro patrimonio cultural		
COMPETENCIAS TRANSVERSALES			
SE DESENVUELVE EN ENTORNOS VIRTUALES GENERADOS POR LAS TIC		✓ Personaliza entornos virtuales ✓ Gestiona información del entorno virtual. ✓ Interactúa en entornos virtuales. ✓ Crea objetos virtuales en diversos formatos.	
GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTONOMA		✓ Define metas de aprendizaje. ✓ Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. ✓ Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES	
ENFOQUE INTERCULTURAL	Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.	

	Diálogo intercultural	Los docentes y directivos propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales, y entre estas con el saber científico, buscando complementariedades en los distintos planos en los que se formulan para el tratamiento de los desafíos comunes.
ENFOQUE ORIENTACIÓN AL BIEN COMÚN	Equidad y justicia	Los estudiantes comparten siempre los bienes disponibles para ellos en los espacios educativos (recursos, materiales, instalaciones, tiempo, actividades, conocimientos) con sentido de equidad y justicia.

III. SECUENCIA DIDACTICA:

M	PROCESOS PEDAGÓGICOS	T
INICIO	✓ El docente mediante la acción motivate busca despertar el interés de los estudiantes rescatando los saberes previos con los que cuentan los y las estudiantes. ✓ El docente, saluda a los estudiantes y se presenta. ✓ El o la docente y los estudiantes acuerdan normas para la interacción en el trabajo: escucharse atentamente, esperar turnos para participar, entre otros ✓ El docente les da las indicaciones de la clase: ✓ Levantamos la mano para participar. ✓ Respetamos las opiniones de los demás. <u>MOTIVACION, SABERES PREVIOS Y PROBLEMATIZACIÓN</u> ✓ El docente les presenta la siguiente imagen: “Aztecas” (anexo 1)  • El docente les pide que responda las siguientes preguntas mediante lluvia de ideas ❖ ¿Qué observas en la imagen? ❖ ¿Describe lo que observas en la imagen? • El docente genera el conflicto cognitivo mediante la pregunta: ❖ ¿Qué necesitaban para obtener cosas o tener sus vestimentas? ❖ ¿Qué creen que paso con la cultura Azteca? <u>PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN</u> • El docente menciona a los estudiantes lo siguiente: ❖ Se les comunica el nombre de la actividad. ❖ Se les comunica el propósito de aprendizaje de la actividad ❖ Se comunica el reto o desafío de la actividad.	15”

❖ Se dará conocer los criterios de evaluación del reto de la actividad del área.

GESTION Y ACOMPAÑAMIENTO

- El docente proporciona la ficha de actividad y les indica que lean y subrayen las ideas principales.
- El docente les indica utilizar sus resaltadores y apuntar en block las dudas que vayan surgiendo para que en la acción aplica, se les absuelvan todas sus dudas.
- El docente solicita que desarrollen las siguientes actividades que se encuentran en la ficha.

✓ El docente indica a los estudiantes a leer el siguiente texto sobre “Los mayas”

Los primeros asentamientos mayas se desarrollaron hacia el I milenio a. C. Los mayas alcanzaron su apogeo cultural entre los siglos IV y IX de nuestra era, durante el periodo clásico. A partir del siglo XI, las principales ciudades estado bajo el predominio de Chichén Itzá formaron la Liga de Mayapán, que unió a las ciudades mayas. No obstante, hacia el siglo XVI la liga se disolvió y sus miembros mantuvieron continuos conflictos.



La sociedad y el Estado maya

Los mayas formaron una sociedad jerarquiza- da en la que existían tres grupos principales:

- La élite gobernante, formada por las familias nobles y los sacerdotes.
 - El pueblo común, conformado por los campesinos y artesanos, quienes pagaban tributos a las élites.
 - Los esclavos eran gente sin derechos. Solían ser sacrificados en las fiestas religiosas.
- Las ciudades estado de los mayas eran gobernadas por el halachuinic, jefe supremo cuya dignidad era hereditaria por línea masculina. Este delegaba su autoridad a los jefes locales o bataboob, quienes cumplían funciones civiles, militares y religiosas en sus comunidades.

La religión

Los mayas construyeron numerosos templos, adoratorios y monumentos religiosos para realizar ceremonias. El ahucán, o sumo sacerdote, dirigía las principales ceremonias religiosas, en las que eran frecuentes los sacrificios humanos, e incluso los autosacrificios. Algunos de los dioses mayas fueron los siguientes:

- Hunab Ku era el creador de todas las cosas y el padre de todos los dioses. Era invisible; por lo tanto, carecía de imágenes.
- Itzamná era hijo de Hunab Ku. Llamado “el señor de la sabiduría”, se le identificaba con

el dios solar. Era el fundador de la cultura maya, del calendario, de la medicina, de la escritura y del cultivo de los campos.

- Kulkán era el "dios de la larga nariz", y a quien los aztecas llama- rían Quetzalcóatl. Otros dioses fueron Chaac, dios de la lluvia; Ix-Chel, dios de la Luna; Ah Kin, dios de la sequía; Kinich Ahua, dios del Sol; Yam Kah, dios del maíz.

La economía

La base de la economía maya era la agricultura. Los mayas desarrollaron avances tecnológicos como la introducción de los regadíos y los bancales (terrazas de cultivo ubicadas en una pendiente). El desarrollo de la agricultura fortaleció el comercio entre las ciudades mayas y con otros pueblos mesoamericanos. Exportaban maíz, sal, miel, cera, pescados, algodón, plumas, maderas finas, jade, turquesa, cacao, caucho, pieles, entre otros productos.

La arquitectura monumental

Los mayas construyeron importantes centros ceremoniales rodeados de asentamientos urbanos. Estos centros eran la sede de las ciudades estado, cuyo poder se manifestaba en su imponente arquitectura, la cual alcanzó su máximo nivel en el periodo clásico. En cada ciudad, los mayas edificaban templos, palacios y observatorios astronómicos. También construían lugares públicos, como los recintos donde se observaba el juego de la pelota. Algunos de los conjuntos arquitectónicos más importantes fueron Palenque, Uxmal, Mayapán, Copán, Tikal, Uaxactún, Bonampak y Chichén Itzá.

- ✓ El docente indica a los estudiantes a leer "Los aztecas"

La cultura azteca constituye la síntesis cultural de todos los pueblos mesoamericanos.

La sociedad azteca

Los aztecas fundaron su capital, Tenochtitlán, en el año 1325. Hacia 1430 formaron la Triple Alianza con los señoríos de Texcoco y Tlacopan, que dominó todo el sur y el este de Mesoamérica. El núcleo social azteca lo constituía el calpulli, grupo familiar que tenía un mismo antepasado y poseía sus propios dioses y tierras. Sobre esta base se estable- cían los sectores sociales aztecas:

- El emperador o tlatoani se encontraba a la cabeza de todos los grupos sociales.

- La nobleza, denominada piles, estaba formada por la familia imperial, los príncipes de las ciudades, los sacerdotes, los jefes militares y los jefes de los calpullis. Estaban exonerados de pagar tributo.
- Los mercaderes, llamados pochtecas, tenían una posición social y económica privilegiada. El pueblo estaba conformado por campesinos, obre- ros y artesanos. Se les llamaba maceual.
- Los siervos –personas libres, pero obligadas a trabajar para el Estado o un particular– y los esclavos –sometidos totalmente a sus amos– ocupaban la última posición social.



El Estado

La máxima autoridad política era el emperador, quien a la vez era jefe militar, juez supremo y representante de los dioses. No obstante, su poder no era absoluto, pues lo compartía con el Consejo Supremo, formado por los jefes de los calpullis. Ellos elegían al gobernante sucesor y lo asesoraban, pero podían destituirlo si lo consideraban inepto para gobernar. Los funcionarios estatales eran elegidos directamente por el emperador y se encontraban distribuidos en las diversas ciudades del imperio: los jueces resolvían los conflictos y determinaban las penas, que por lo general eran muy severas; los sacerdotes dirigían el culto y colaboraban con el emperador; los militares se encargaban de la expansión territorial del imperio.

La economía

Las principales actividades económicas de los aztecas fueron la agricultura y el comercio.

La agricultura	El comercio
Se desarrolló gracias a un complejo sistema de riego y siembra. Los aztecas utilizaban las técnicas de la roza y la tala en las zonas altas, el riego en las llanuras, y las chinampas, que eran islas artificiales construidas en las orillas del lago Texcoco. Estas islas eran fijadas al lecho del lago por medio de troncos de árboles y se utilizaban como huertas.	Estaba a cargo de los pochtecas. La actividad comercial se realizaba en gran cantidad de mercados, como los de Azcapotzalco, Tlatelolco, Tlacopan y Tenochtitlán, que eran los más importantes.

El arte

La principal expresión del arte azteca fue la escultura; sus representaciones de hombres y animales destacan por su gran realismo y belleza. La arquitectura azteca también sobresale por sus magníficas construcciones y por el diseño de sus ciudades, especialmente de la capital, Tenochtitlán. Esta ciudad disponía de una red de canales para el tránsito de canoas, así como de acueductos que abastecían de agua dulce a la ciudad, fuentes públicas y un sistema de drenaje. Los aztecas construyeron allí pirámides dedicadas a los dioses, que eran decoradas, usualmente, con pinturas policromas y esculturas en piedra.

La religión

Las principales divinidades aztecas eran Huitzilopochtli, que representaba al Sol y a la guerra, y Quetzalcóatl, dios de la sabiduría, al que se representaba como una serpiente emplumada. Otros dioses estaban relacionados con la naturaleza y podían ser benéficos o maléficos.

Los aztecas creían en la existencia de una vida ultraterrenal: los guerreros muertos en combate y las mujeres que fallecían al dar a luz iban al cielo; los ahogados, los leprosos y los sífilíticos, en cambio, eran relegados al infierno.

RETROALIMENTACION

- ✓ El docente indica a los estudiantes lee el siguiente texto y explica cómo el juego de la pelota se relacionaba con las creencias religiosas mayas.



El juego de la pelota

Uno de los principales rituales mayas era el juego de la pelota. Antes de jugar, los participantes se encomendaban a los dioses. Luego tenían que pasar unas macizas pelotas de hule por un anillo de piedra.

Según la cosmovisión maya, la cancha representaba un ingreso simbólico al inframundo. Era también un lugar donde los jugadores podían luchar con los dioses del infierno y vencer a la muerte. Se cree que el juego culminaba con algún sacrificio humano.

- ✓ El docente indica a los estudiantes completar el siguiente cuadro sobre los mayas y aztecas

Base de la economía	
Avances tecnológicos	
Productos que comerciaban	

- ¿Por qué fue importante para los mayas el comercio? ¿Qué ventajas les trajo esta actividad?

- ✓ El docente indica a los estudiantes realiza un cuadro entre las diferencias de los mayas y aztecas.

--



I.E.E "GÓMEZ ARIAS DÁVILA"

¡Glorioso Siempre Serás!



- ✓ El docente indica a los estudiantes completar la sopa de letras

T	L	I	N	A	J	E	R	O	T	O	T	U	E	E	N	A	B	S
S	E	C	T	U	M	B	A	S	R	C	X	A	O	R	R	R	E	E
M	A	E	U	J	E	S	U	J	I	O	R	E	D	U	M	L	U	G
S	E	C	U	L	A	D	C	M	B	N	L	T	T	I	A	Q	Y	T
D	A	O	R	I	T	E	N	N	U	A	N	I	S	I	N	O	A	S
P	A	C	D	I	D	U	A	A	T	E	R	P	N	E	C	G	X	G
A	N	D	E	L	F	S	R	B	O	C	S	O	L	I	Y	P	C	U
G	A	S	A	R	I	I	M	A	S	D	M	A	S	C	R	I	H	E
R	U	L	G	G	D	E	C	E	G	E	P	A	E	L	Q	R	I	R
I	A	A	J	N	D	O	A	I	R	U	L	I	S	E	S	A	L	R
C	M	B	X	R	T	M	T	E	O	C	E	O	P	S	A	M	A	E
U	A	R	A	A	E	U	C	E	O	S	I	R	A	J	O	I	N	R
L	A	L	X	T	C	S	M	D	S	C	H	R	R	I	I	D	U	O
T	U	C	S	T	O	T	O	A	A	U	I	U	M	E	A	E	X	S
U	L	I	R	R	I	I	U	L	G	L	M	I	M	I	R	S	L	I
R	S	S	T	Z	R	T	A	N	E	S	I	A	I	A	N	A	E	A
A	S	N	E	E	M	P	O	I	T	I	K	A	L	S	N	I	U	O
I	E	P	P	M	E	S	O	A	M	E	R	I	C	A	A	O	C	U
C	J	U	E	G	O	D	E	P	E	L	O	T	A	M	S	E	S	C

Palabras a encontrar:

PERIODOCLASICO	TUMBAS	YAXCHILAN
MESOAMERICA	PALACIOS	GUERREROS
TRIBUTOS	AGRICULTURA	SACERDOTES
SACRIFICIOSHUMANOS	TIKAL	LINAJE
CENTROSCEREMONIALES	UAXACTUN	SISTEMAESCRITURA
PIRAMIDES	PALENQUE	JUEGODEPELOTA
CULTURAGUERRERA		

RETO

- ✓ El docente solicita que desarrollen el siguiente reto:
 - ❖ Juntemos nuestros trabajos que hemos realizado en estas clases y elaboremos nuestro mural sobre el imperio incaico y su importancia como legado de nuestra historia.
- ✓ El docente absuelve dudas y refuerza las respuestas brindadas de los estudiantes.
- ✓ El docente pide a los estudiantes que socialicen sus respuestas a través de una lluvia de idea y promueve la retroalimentación de los estudiantes.

Además, se promueve que refuercen lo aprendido consultando con material adicional (lecturas breves relacionados al tema).

CIERRE

- El docente finaliza la sesión solicitando respondan el cuadro de **autoevaluación** donde manifestaran sus logros durante la sesión de aprendizaje (**Lo logré, Estoy en proceso, Necesito mejorar**) en base a los criterios de evaluación planteados en nuestra actividad con la finalidad de lograr el RETO de la actividad.
- El docente también menciona respondan las preguntas **Metacognición**:
 - ¿Qué aprendimos hoy?
 - ¿Cómo lo aprendimos?
 - ¿Por qué es importante lo aprendido?
 - ¿Para qué nos sirve lo aprendido?

10"

- ¿Qué más necesito aprender para mejorar?

El docente da por concluida la sesión y los anima a los estudiantes seguir adelante.

V. RECURSOS A UTILIZAR

MATERIALES Y RECURSOS	BIBLIOGRAFÍA
• PPT • PC, equipo multimedia, parlantes. • Plumones gruesos, plumones para pizarra acrílica. • Cinta masking tape. • Cuaderno de trabajo, lapiceros. • Enlaces de videos en Youtube. • Libros, periódicos y revistas de consulta impresos o en versión digital.	• Historia Geografía y Economía. Elías Toledo Espinoza. • Historia Geografía y Economía. Walberto Álvarez Sebastián. • Atlas geográfico del Perú y del mundo. • Texto Escolar Hipervínculos : Editorial Santillana • Texto Escolar Editorial Norma. • Ministerio de Educación. Fascículo Rutas del Aprendizaje de Historia, Geografía y Economía: ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?



 Docente

Tingo maria 09 de junio 2023

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 1

UNIDAD DE APRENDIZAJE 4: " Comprendiendo Las Razones Para Rompen Al Orden Establecido Y Pasar A La Edad Moderna "

“LAS CRUZADAS”

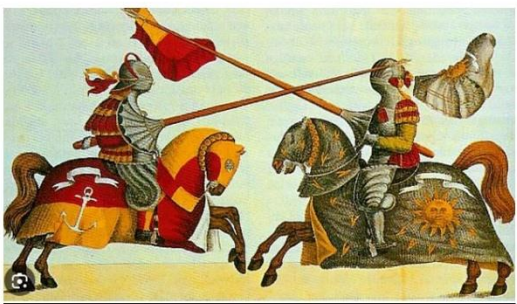
I. DATOS INFORMATIVOS:

UGEL	LEONCIO PRADO		
I.E	GOMEZ ARIAS DAVILA		
NIVEL	Secundario	SEMANA	01
CICLO	VI	DURACION	90 minutos
AREA	CCSS	FECHA:	16/06/2025
GRADO/SECC	2°	DOCENTE:	Sadith, Tonconi G.

II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

PROPÓSITO	Los estudiantes analizan el desarrollo de las cruzadas acontecidas entre los años acontecidas entre 1095 y 1270.	
EVIDENCIA	En esta actividad, los estudiantes responderán interrogantes respecto al desarrollo de las cruzadas	
COMPETENCIAS	Construye Interpretaciones Históricas	
CAPACIDADES	• Interpreta críticamente fuentes diversas. • Comprende el tiempo histórico. • Elabora explicaciones sobre procesos históricos	
DESEMPEÑO PRECISADO	Utiliza diversas fuentes históricas sobre determinados hechos o procesos históricos, Reconociendo la importancia de las cruzadas	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN/ LISTA DE COTEJO	• Reconoce las causas que originaron las cruzadas • Distingue la importancia del desarrollo de las 8 cruzadas durante la edad media • Explica las consecuencias de las cruzadas como parte de la historia universal	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
SE DESENVUELVE EN ENTORNOS VIRTUALES GENERADOS POR LAS TIC		✓ Personaliza entornos virtuales ✓ Gestiona información del entorno virtual. ✓ Interactúa en entornos virtuales. ✓ Crea objetos virtuales en diversos formatos
GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTONOMA		✓ Define metas de aprendizaje. ✓ Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. ✓ Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES
ENFOQUE INTERCULTURAL	Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.
	Díálogo intercultural	Los docentes y directivos propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales, y entre estas con el saber científico, buscando complementariedades en los distintos planos en los que se formulan para el tratamiento de los desafíos comunes
ENFOQUE ORIENTACIÓN AL BIEN COMÚN	Equidad y Justicia	Los estudiantes comparten siempre los bienes disponibles para ellos en los espacios educativos (recursos, materiales, instalaciones, tiempo, actividades, conocimientos) con sentido de equidad y justicia.

III. SECUENCIA DIDACTICA:

M	PROCESOS PEDAGÓGICOS	T
INICIO	• El docente mediante la acción motivante busca despertar el interés de los estudiantes rescatando los saberes previos con los que cuentan los y las estudiantes. • El docente, saluda a los estudiantes. • El o la docente y los estudiantes acuerdan normas para la interacción en el trabajo: escucharse atentamente, esperar turnos para participar, entre otros • El docente les da las indicaciones de la clase: • Levantamos la mano para participar. • Respetamos las opiniones de los demás. <u>MOTIVACION, SABERES PREVIOS Y PROBLEMATIZACIÓN</u> ❖ El docente les presenta la siguiente imagen” (anexo 1)  • El docente les pide que responda las siguientes preguntas mediante lluvia de ideas ❖ ¿Qué observas en la imagen? ❖ ¿Cómo se dan inicio a las Cruzadas? • Seguidamente el docente les indica lo siguiente: ❖ ¿Cuál es el objetivo de las Cruzadas? ❖ ¿Cuáles fueron las 8 cruzadas más importantes? <u>PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN</u> • El docente menciona a los estudiantes lo siguiente: ❖ Se les comunica el nombre de la actividad. ❖ Se les comunica el propósito de aprendizaje de la actividad ❖ Se comunica el reto o desafío de la actividad. ❖ Se da a conocer los criterios de evaluación del reto de la actividad del área	15"



GESTION Y ACOMPAÑAMIENTO

65"

- El docente proporciona la ficha de actividad y les indica que lean y subrayen las ideas principales.
- El docente les indica utilizar sus resaltadores y apuntar en block las dudas que vayan surgiendo para que en la acción aplica, se les absuelvan todas sus dudas.
- El docente solicita que desarrollen las siguientes actividades que se encuentran en la ficha.
 - ✓ El docente lee la **Situación significativa** de manera introductoria al tema principal. (Se encuentra en la ficha de actividad)
 - ✓ El docente indica a un estudiante leer el texto "**LAS CRUZADAS**" (Se encuentran en la ficha de actividad).
 - ✓ El docente indica a los estudiantes realizar un mapa conceptual en su cuaderno de los textos: "**Las consecuencias de las cruzadas**" y "**¿Cuáles Fueron Las Causas?**" (Se encuentra en la ficha de actividad).
 - ✓ El docente divide el salón en 7 grupos, cada grupo obtendrá un tema para realizar una **INFOGRAFIA** en cartulinas, empleando también hojas de colores e imágenes, los estudiantes deberán traer más información de casa. Considerar fechas importantes (Se encuentran en la ficha de actividad)
 - Primera Cruzada
 - Segunda Cruzada
 - Tercera Cruzada
 - Cuarta Cruzada
 - Quinta Cruzada
 - Sexta Cruzada
 - Séptima y Octava Cruzada
 - ✓ El docente indica a los estudiantes observar el mapa "**Itinerarios de las cruzadas**" (Se encuentra en la ficha de actividad). Luego, deberán aplicar la técnica para leer un mapa histórico y completa la siguiente ficha:

Ficha de análisis

1. Espacio y tiempo representados: _____
2. Continentes, ciudades, mares: _____
3. Simbología: _____
4. Procesos históricos o hechos históricos representados: _____
5. Conclusión: _____



- ✓ El docente indica a los estudiantes explicar en el siguiente cuadro la causa y la consecuencia que consideres más importantes en relación con las cruzadas.

Dimensiones	Causa	Consecuencia
Política		
Económica		
Religiosa		



RETO

- ✓ El docente solicita que desarrollen el siguiente reto:



Responde las siguientes interrogantes, puedes apoyarte de libros o apoyo de internet



¿En qué Concilio se da inicio a las cruzadas?	¿Quiénes impulsaron la Cuarta Cruzada?
Menciona dos consecuencias de las cruzadas	¿Por qué se conoce como Cruzada de los Reyes a la Tercera Cruzada?

- ✓ El docente absuelve dudas y refuerza las respuestas brindadas de los estudiantes.
- ✓ El docente pide a los estudiantes que socialicen sus respuestas a través de una lluvia de idea y promueve la retroalimentación de los estudiantes.

Además, se promueve que refuercen lo aprendido consultando con material adicional (lecturas breves relacionados al tema).

CIERRE

EVALUACION:

- El docente finaliza la sesión solicitando respondan el cuadro de **autoevaluación** manifestaran sus logros durante la sesión de aprendizaje (**Lo logré, Estoy en proceso, Necesito mejorar**) en base a los criterios de evaluación planteados en nuestra actividad con la finalidad de lograr el RETO de la actividad.
 - El docente también menciona respondan las preguntas Meta cognición:
 - ¿Qué aprendimos hoy?
 - ¿Cómo lo aprendimos?
 - ¿Por qué es importante lo aprendido?
 - ¿Para qué nos sirve lo aprendido?
 - ¿Qué más necesito aprender para mejorar?
- El docente da por concluida la sesión y los anima a los estudiantes seguir adelante.

10"

V. RECURSOS A UTILIZAR

MATERIALES Y RECURSOS	BIBLIOGRAFÍA
• PPT • PC, equipo multimedia, parlantes. • Plumones gruesos, plumones para pizarra acrílica. • Cinta masking tape. • Cuaderno de trabajo, lapiceros. • Enlaces de videos en Youtube. • Libros, periódicos y revistas de consulta impresos o en versión digital.	• Historia Geografía y Economía. Elías Toledo Espinoza. • Historia Geografía y Economía. Walberto Álvarez Sebastián. • Atlas geográfico del Perú y del mundo. • Texto Escolar Hipervínculos: Editorial Santillana • Texto Escolar Editorial Norma. • Ministerio de Educación. Fascículo Rutas del Aprendizaje de Historia, Geografía y Economía: ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?

Tingo maria 16 de junio 2023



 Docente

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 2

UNIDAD DE APRENDIZAJE 4: " Comprendiendo Las Razones Para Romper Al Orden Establecido Y Pasar A La Edad Moderna "

“EL RENACIMIENTO Y EL HUMANISMO”

I. DATOS INFORMATIVOS:

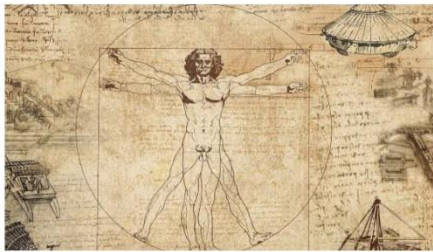
UGEL	LEONCIO PRADO		
I.E	GOMEZ ARIAS DAVILA		
NIVEL	Secundario	SEMANA	02
CICLO	VI	DURACION	90 minutos
AREA	CCSS	FECHA:	23/05/2025
GRADO/SECC	2°	DOCENTE:	Sadith Tonconi G.

II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

PROPÓSITO	Los estudiantes analizarán la importancia del desarrollo del renacimiento y humanismo	
EVIDENCIA	En esta actividad, los estudiantes completarán un cuadro comparativo sobre el renacimiento y humanismo	
COMPETENCIAS	Construye Interpretaciones Históricas	
CAPACIDADES	- Interpreta críticamente fuentes diversas. - Comprende el tiempo histórico. - Elabora explicaciones sobre procesos históricos	
DESEMPEÑO PRECISADO	Explica las diferencias entre narraciones e interpretaciones de un hecho o proceso histórico, sobre el renacimiento y el humanismo	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN/ LISTA DE COTEJO	- Analiza las principales características del humanismo durante los siglos XIV y XV, además de la aparición de la imprenta - Analiza las principales características del renacimiento durante los siglos XV y XVI, además de sus representantes - Reconoce las semejanzas y diferencias entre ambos periodos: humanismo y renacimiento	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
SE DESENVUELVE EN ENTORNOS VIRTUALES GENERADOS POR LAS TIC		✓ Personaliza entornos virtuales ✓ Gestiona información del entorno virtual. ✓ Interactúa en entornos virtuales. ✓ Crea objetos virtuales en diversos formatos
GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTONOMA		✓ Define metas de aprendizaje. ✓ Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. ✓ Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES
ENFOQUE INTERCULTURAL	Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.
	Diálogo intercultural	Los docentes y directivos propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales, y entre estas con el saber científico, buscando complementariedades en los distintos planos en los que se formulan para el tratamiento de los desafíos comunes

ENFOQUE ORIENTACIÓN AL BIEN COMÚN	Equidad y Justicia	Los estudiantes comparten siempre los bienes disponibles para ellos en los espacios educativos (recursos, materiales, instalaciones, tiempo, actividades, conocimientos) con sentido de equidad y justicia.
--	---------------------------	---

III. SECUENCIA DIDACTICA:

M	PROCESOS PEDAGÓGICOS	T
INICIO	• El docente mediante la acción motivante busca despertar el interés de los estudiantes rescatando los saberes previos con los que cuentan los y las estudiantes. • El docente, saluda a los estudiantes. • El o la docente y los estudiantes acuerdan normas para la interacción en el trabajo: escucharse atentamente, esperar turnos para participar, entre otros • El docente les da las indicaciones de la clase: • Levantamos la mano para participar. • Respetamos las opiniones de los demás. <u>MOTIVACION, SABERES PREVIOS Y PROBLEMATIZACIÓN</u> ❖ El docente les presenta la siguiente imagen” (anexo 1)  • El docente les pide que responda las siguientes preguntas mediante lluvia de ideas ❖ ¿Qué observas en la imagen? ❖ ¿Qué fue el Renacimiento y el humanismo? • Seguidamente el docente les indica lo siguiente: ❖ ¿Cuál es la relación entre el humanismo y el Renacimiento? ❖ ¿Por qué es importante el Renacimiento y humanismo? <u>PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN</u> • El docente menciona a los estudiantes lo siguiente: ❖ Se les comunica el nombre de la actividad. ❖ Se les comunica el propósito de aprendizaje de la actividad ❖ Se comunica el reto o desafío de la actividad. ❖ Se da a conocer los criterios de evaluación del reto de la actividad del área.	15”



GESTION Y ACOMPAÑAMIENTO

- El docente proporciona la ficha de actividad y les indica que lean y subrayen las ideas principales.
- El docente les indica utilizar sus resaltadores y apuntar en block las dudas que vayan surgiendo para que en la acción aplica, se les absuelvan todas sus dudas.
- El docente solicita que desarrollen las siguientes actividades que se encuentran en la ficha.

- ✓ El docente reproduce el video (ANEXO 2) para complementar la información de las preguntas.
- ✓ El docente indica a los estudiantes leer los textos “El Humanismo” y “La imprenta, un invento clave”, luego realizaran un **ORGANIGRAMA** en su cuaderno, emplearan hojas de colores, imágenes, etc. (Se encuentran en la ficha de actividad).
- ✓ El docente divide el salón en 5 grupos, cada grupo obtendrá un tema para realizar un **PERIODICO MURAL** en cartulinas, empleando también hojas de colores e imágenes, los estudiantes deberán traer más información de casa. (Se encuentran en la ficha de actividad)

- El Quattrocento (1400 – 1500) – Arquitectura
- El Quattrocento (1400 – 1500) – Escultura
- El Quattrocento (1400 – 1500) – Pintura
- El Cinquecento (1500 – 1600) – Escultura
- El Cinquecento (1500 – 1600) – Pintura

- ✓ El docente indica a los estudiantes leer el texto “El hombre, centro del universo”, Luego, deberán responder las preguntas correspondientes. (Se encuentra en la ficha de actividad)
- ✓ El docente indica a los estudiantes averiguar cómo influyó la invención de la imprenta en los siguientes aspectos:

La producción de textos	La culturización europea	Los pensadores de la época



- ✓ El docente indica a los estudiantes leer el texto “El mecenazgo de Lorenzo de Médici”. Luego explicaran por qué los mecenas estaban interesados en promover el arte durante el Renacimiento.

RETO

- ✓ El docente solicita que desarrollen el siguiente reto:



Completa el siguiente cuadro comparativo indicando las principales diferencias y semejanzas de ambos periodos



	HUMANISMO	RENACIMIENTO	
Diferencias			
Semejanzas			
Principales representantes y sus obras			

✓ El docente absuelve dudas y refuerza las respuestas brindadas de los estudiantes.
 ✓ El docente pide a los estudiantes que socialicen sus respuestas a través de una lluvia de idea y promueve la retroalimentación de los estudiantes.

Además, se promueve que refuercen lo aprendido consultando con material adicional (lecturas breves relacionados al tema).

EVALUACION:

- El docente finaliza la sesión solicitando respondan el cuadro de **autoevaluación** donde manifestaran sus logros durante la sesión de aprendizaje (**Lo logré, Estoy en proceso, Necesito mejorar**) en base a los criterios de evaluación planteados en nuestra actividad con la finalidad de lograr el RETO de la actividad.
- El docente también menciona respondan las preguntas Meta cognición:**
 - ¿Qué aprendimos hoy?
 - ¿Cómo lo aprendimos?
 - ¿Por qué es importante lo aprendido?
 - ¿Para qué nos sirve lo aprendido?
 - ¿Qué más necesito aprender para mejorar?

El docente da por concluida la sesión y los anima a los estudiantes seguir adelante.

10"

V. RECURSOS A UTILIZAR

MATERIALES Y RECURSOS	BIBLIOGRAFÍA
- PPT - PC, equipo multimedia, parlantes. - Plumones gruesos, plumones para pizarra acrílica. - Cinta masking tape. - Cuaderno de trabajo, lapiceros. - Enlaces de videos en Youtube. - Libros, periódicos y revistas de consulta impresos o en versión digital.	- Historia Geografía y Economía. Elías Toledo Espinoza. - Historia Geografía y Economía. Walberto Álvarez Sebastián. - Atlas geográfico del Perú y del mundo. - Texto Escolar Hipervínculos: Editorial Santillana - Texto Escolar Editorial Norma. - Ministerio de Educación. Fascículo Rutas del Aprendizaje de Historia, Geografía y Economía: ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?



 Docente

Tingo Maria 23 de junio 2023



SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 3

UNIDAD DE APRENDIZAJE 4: " Comprendiendo Las Razones Para Rompen Al Orden Establecido Y Pasar A La Edad Moderna "

"LAS REFORMAS PROTESTANTES"

I. DATOS INFORMATIVOS:

UGEL	LEONCIO PRADO		
I.E	GOMEZ ARIAS DAVILA		
NIVEL	Secundario	SEMANA	03
CICLO	VI	DURACION	90 minutos
AREA	CCSS	FECHA:	01/07.2025
GRADO/SECC	2°	DOCENTE:	SADITH TONCONI G.

II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

PROPÓSITO	Los estudiantes analizan el desarrollo de las reformas protestantes	
EVIDENCIA	En esta actividad, los estudiantes completarán un esquema sobre los principales reformadores	
COMPETENCIAS	Construye Interpretaciones Históricas	
CAPACIDADES	• Interpreta críticamente fuentes diversas. • Comprende el tiempo histórico. • Elabora explicaciones sobre procesos históricos	
DESEMPEÑO PRECISADO	Utiliza diversas fuentes históricas sobre determinados hechos o procesos históricos, Sobre las reformas protestantes	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN/ LISTA DE COTEJO	• Analiza las causas de la reforma protestante • Explica el surgimiento de las iglesias protestantes y su detonante • Reconoce las ideas protestantes de los principales reformadores	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
SE DESENVUELVE EN ENTORNOS VIRTUALES GENERADOS POR LAS TIC		✓ Personaliza entornos virtuales ✓ Gestiona información del entorno virtual. ✓ Interactúa en entornos virtuales. ✓ Crea objetos virtuales en diversos formatos
GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTONOMA		✓ Define metas de aprendizaje. ✓ Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. ✓ Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES
ENFOQUE INTERCULTURAL	Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.
	Diálogo intercultural	Los docentes y directivos propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales, y entre estas con el saber científico, buscando complementariedades en los distintos planos en los que se formulan para el tratamiento de los desafíos comunes
ENFOQUE ORIENTACIÓN AL BIEN COMÚN	Equidad y Justicia	Los estudiantes comparten siempre los bienes disponibles para ellos en los espacios educativos (recursos, materiales, instalaciones, tiempo, actividades, conocimientos) con sentido de equidad y justicia.

III. SECUENCIA DIDACTICA:

M	PROCESOS PEDAGÓGICOS	T
INICIO	• El docente mediante la acción motivante busca despertar el interés de los estudiantes rescatando los saberes previos con los que cuentan los y las estudiantes. • El docente, saluda a los estudiantes. • El o la docente y los estudiantes acuerdan normas para la interacción en el trabajo: escucharse atentamente, esperar turnos para participar, entre otros • El docente les da las indicaciones de la clase: • Levantamos la mano para participar. • Respetamos las opiniones de los demás. <u>MOTIVACION, SABERES PREVIOS Y PROBLEMATIZACIÓN</u> ❖ El docente les presenta la siguiente imagen: Reformas protestantes (anexo 1)  • El docente les pide que responda las siguientes preguntas mediante lluvia de ideas ❖ ¿Qué observas en la imagen? ❖ ¿Cuáles crees que fueron las causas de la Reforma protestante? • Seguidamente el docente les indica lo siguiente: ❖ ¿Qué buscaba la reforma protestante? <u>PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN</u> • El docente menciona a los estudiantes lo siguiente: ❖ Se les comunica el nombre de la actividad. ❖ Se les comunica el propósito de aprendizaje de la actividad ❖ Se comunica el reto o desafío de la actividad. ❖ Se da a conocer los criterios de evaluación del reto de la actividad del área.	15"

GESTION Y ACOMPAÑAMIENTO

- El docente proporciona la ficha de actividad y les indica que lean y subrayen las ideas principales.
 - El docente les indica utilizar sus resaltadores y apuntar en block las dudas que vayan surgiendo para que en la acción aplica, se les absuelvan todas sus dudas.
 - El docente solicita que desarrollen las siguientes actividades que se encuentran en la ficha.
- ✓ El docente reproduce el video (ANEXO 2) para complementar la información de las preguntas.
 - ✓ El docente divide el salón en 5 grupos, cada grupo realizara un **TRIPTICO** en 4 cartulinas, empleando también hojas de colores e imágenes, los estudiantes deberán considerar los siguientes temas. (Se encuentran en la ficha de actividad)
 - La crisis del catolicismo
 - Causas de las reformas
 - Detonante de las reformas
 - Los precursores de la reforma
 - Origen del término protestante
 - Surgimiento de las iglesias protestantes (Lauterianismo, Calvinismo, Anglicanismo)
 - ✓ El docente indica a los estudiantes responder las siguientes preguntas en grupo, las respuestas deberán ser escritas en un papelote para compartirlas en clase.

Fue el creador de la iglesia anglicana.

¿A qué orden religiosa perteneció Martín Lutero antes de renegar del catolicismo?

¿En qué consistió la predestinación?

¿Quiénes fueron los precursores de este movimiento?



- ✓ El docente indica a los estudiantes completar el siguiente cuadro en su cuaderno.

Contexto en que se desarrolló la crisis	Visión de Lutero frente a la Iglesia católica	Impacto de la visión de Lutero en la crisis

RETO	✓ El docente indica a los estudiantes leer el texto “Algunas tesis de Lutero”. Luego responderán las preguntas correspondientes en su cuaderno (Individual). (Se encuentra en la ficha de actividad) ✓ El docente solicita que desarrollen el siguiente reto: EL RETO Completa el siguiente esquema: pueden apoyarse de libros e imágenes Principales reformadores <pre> graph TD A[Principales reformadores] --> B[Martin Lutero] A --> C[Enrique VIII] A --> D[Juan Calvino] </pre> ✓ El docente absuelve dudas y refuerza las respuestas brindadas de los estudiantes. ✓ El docente pide a los estudiantes que socialicen sus respuestas a través de una lluvia de idea y promueve la retroalimentación de los estudiantes. Además, se promueve que refuercen lo aprendido consultando con material adicional (lecturas breves relacionados al tema).	
CIERRE	EVALUACION: - El docente finaliza la sesión solicitando respondan el cuadro de autoevaluación donde manifestaran sus logros durante la sesión de aprendizaje (Lo logré, Estoy en proceso, Necesito mejorar) en base a los criterios de evaluación planteados en nuestra actividad con la finalidad de lograr el RETO de la actividad. - El docente también menciona respondan las preguntas Meta cognición: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Por qué es importante lo aprendido? ¿Para qué nos sirve lo aprendido? ¿Qué más necesito aprender para mejorar? El docente da por concluida la sesión y los anima a los estudiantes seguir adelante.	10"

V. RECURSOS A UTILIZAR

MATERIALES Y RECURSOS	BIBLIOGRAFÍA
- PPT - PC, equipo multimedia, parlantes. - Plumones gruesos, plumones para pizarra acrílica. - Cinta masking tape. - Cuaderno de trabajo, lapiceros. - Enlaces de videos en Youtube. - Libros, periódicos y revistas de consulta impresos o en versión digital.	- Historia Geografía y Economía. Elías Toledo Espinoza. - Historia Geografía y Economía. Walberto Álvarez Sebastián. - Atlas geográfico del Perú y del mundo. - Texto Escolar Hipervínculos: Editorial Santillana - Texto Escolar Editorial Norma. - Ministerio de Educación. Fascículo Rutas del Aprendizaje de Historia, Geografía y Economía: ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?



 Docente

Tingo maria 01 de julio 2025



SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 4

UNIDAD DE APRENDIZAJE 4: " Comprendiendo Las Razones Para Rompen Al Orden Establecido Y Pasar A La Edad Moderna "

"LA CONTRA REFORMA"

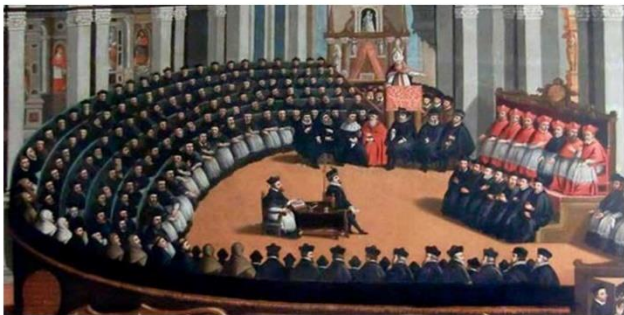
I. DATOS INFORMATIVOS:

UGEL	LEONCIO PRADO		
I.E	GOMEZ ARIAS DAVILA		
NIVEL	Secundario	SEMANA	04
CICLO	VI	DURACION	90 minutos
AREA	CCSS	FECHA:	07/07.2025
GRADO/SECC	2°	DOCENTE:	Sadith Tonconi G.

II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

PROPÓSITO	Los estudiantes analizan el desarrollo de la contrarreforma iniciada por Martín Lutero, a partir del año 1517.	
EVIDENCIA	En esta actividad, los estudiantes analizan el texto sobre: La Fundación de la Compañía de Jesús	
COMPETENCIAS	Construye Interpretaciones Históricas	
CAPACIDADES	• Interpreta críticamente fuentes diversas. • Comprende el tiempo histórico. • Elabora explicaciones sobre procesos históricos	
DESEMPEÑO PRECISADO	Explica hechos o procesos históricos sobre la contra reforma	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN/ LISTA DE COTEJO	• Reconoce el origen de la contrarreforma • Reconoce la importancia de la contrarreforma y el concilio de Trento • Analiza cómo se desarrolló La Compañía de Jesús y su importancia	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
SE DESENVUELVE EN ENTORNOS VIRTUALES GENERADOS POR LAS TIC		✓ Personaliza entornos virtuales ✓ Gestiona información del entorno virtual. ✓ Interactúa en entornos virtuales. ✓ Crea objetos virtuales en diversos formatos
GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTONOMA		✓ Define metas de aprendizaje. ✓ Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. ✓ Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES
ENFOQUE INTERCULTURAL	Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.
	Diálogo intercultural	Los docentes y directivos propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales, y entre estas con el saber científico, buscando complementariedades en los distintos planos en los que se formulan para el tratamiento de los desafíos comunes
ENFOQUE ORIENTACIÓN AL BIEN COMÚN	Equidad y Justicia	Los estudiantes comparten siempre los bienes disponibles para ellos en los espacios educativos (recursos, materiales, instalaciones, tiempo, actividades, conocimientos) con sentido de equidad y justicia.

III. SECUENCIA DIDACTICA:

M	PROCESOS PEDAGÓGICOS	T
INICIO	- El docente mediante la acción motivante busca despertar el interés de los estudiantes rescatando los saberes previos con los que cuentan los y las estudiantes. - El docente, saluda a los estudiantes. - El o la docente y los estudiantes acuerdan normas para la interacción en el trabajo: escucharse atentamente, esperar turnos para participar, entre otros - El docente les da las indicaciones de la clase: - Levantamos la mano para participar. - Respetamos las opiniones de los demás. MOTIVACION, SABERES PREVIOS Y PROBLEMATIZACIÓN - El docente les presenta la siguiente imagen: Reformas protestantes (anexo 1)  - El docente les pide que responda las siguientes preguntas mediante lluvia de ideas ¿Qué observas en la imagen? ¿Qué es la Contrarreforma? - Seguidamente el docente les indica lo siguiente: ¿Cuál crees que es la diferencia entre la Reforma y la Contrarreforma? PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN - El docente menciona a los estudiantes lo siguiente: - Se les comunica el nombre de la actividad. - Se les comunica el propósito de aprendizaje de la actividad - Se comunica el reto o desafío de la actividad. - Se da a conocer los criterios de evaluación del reto de la actividad del área.	15"
	GESTION Y ACOMPAÑAMIENTO	65"

- El docente proporciona la ficha de actividad y les indica que lean y subrayen las ideas principales.
- El docente les indica utilizar sus resaltadores y apuntar en block las dudas que vayan surgiendo para que en la acción aplica, se les absuelvan todas sus dudas.
- El docente solicita que desarrollen las siguientes actividades que se encuentran en la ficha.

- ✓ El docente reproduce el video (**ANEXO 2**) para complementar la información de las preguntas.
- ✓ El docente divide el salón en 4 grupos, cada grupo realizara un **MAPA CONCEPTUAL** en 4 cartulinas, empleando también hojas de colores e imágenes, los estudiantes deberán considerar los siguientes temas. (**Se encuentran en la ficha de actividad**)
 - La contra reforma
 - Inicio de la Contrarreforma católica
 - Las guerras de religión en Francia
 - La política europea del siglo XVI

- ✓ El docente indica a los estudiantes responder las siguientes preguntas en grupo, las respuestas deberán ser escritas en su cuaderno.

¿Qué función cumplía el index?

¿Qué nuevas órdenes religiosas surgieron?

- ✓ El docente indica a los estudiantes completar el siguiente cuadro en su cuaderno. Deberán explicar de qué manera influyeron los siguientes aspectos en la superación de la crisis de la Iglesia.

Fundación de seminarios	Elaboración del catecismo	La Inquisición	Nuevas órdenes religiosas

- ✓ El docente indica a los estudiantes leer el texto “**El Edicto de Nantes**”. Luego responderán las preguntas correspondientes en su cuaderno (Individual). (**Se encuentra en la ficha de actividad**)

RETO

- ✓ El docente solicita que desarrollen el siguiente reto:



ANALIZAN EL TEXTO SOBRE: LA FUNDACIÓN DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS



	✓ El docente absuelve dudas y refuerza las respuestas brindadas de los estudiantes. ✓ El docente pide a los estudiantes que socialicen sus respuestas a través de una lluvia de idea y promueve la retroalimentación de los estudiantes. Además, se promueve que refuercen lo aprendido consultando con material adicional (lecturas breves relacionados al tema).	
CIERRE	<u>EVALUACION:</u> • El docente finaliza la sesión solicitando respondan el cuadro de autoevaluación donde manifestaran sus logros durante la sesión de aprendizaje (Lo logré, Estoy en proceso, Necesito mejorar) en base a los criterios de evaluación planteados en nuestra actividad con la finalidad de lograr el RETO de la actividad. • El docente también menciona respondan las preguntas Meta cognición: • ¿Qué aprendimos hoy? • ¿Cómo lo aprendimos? • ¿Por qué es importante lo aprendido? • ¿Para qué nos sirve lo aprendido? • ¿Qué más necesito aprender para mejorar? El docente da por concluida la sesión y los anima a los estudiantes seguir adelante.	10"

V. RECURSOS A UTILIZAR

MATERIALES Y RECURSOS	BIBLIOGRAFÍA
• PPT • PC, equipo multimedia, parlantes. • Plumones gruesos, plumones para pizarra acrílica. • Cinta masking tape. • Cuaderno de trabajo, lapiceros. • Enlaces de videos en Youtube. • Libros, periódicos y revistas de consulta impresos o en versión digital.	• Historia Geografía y Economía. Elías Toledo Espinoza. • Historia Geografía y Economía. Walberto Álvarez Sebastián. • Atlas geográfico del Perú y del mundo. • Texto Escolar Hipervínculos: Editorial Santillana • Texto Escolar Editorial Norma. • Ministerio de Educación. Fascículo Rutas del Aprendizaje de Historia, Geografía y Economía: ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?



 Docente

Tingo María 14 de julio 2025



SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 5

UNIDAD DE APRENDIZAJE 4: " Comprendiendo Las Razones Para Rompen Al Orden Establecido Y Pasar A La Edad Moderna "

"LA CIVILIZACIÓN DEL ISLAM"

I. DATOS INFORMATIVOS:

UGEL	LEONCIO PRADO		
I.E	GOMEZ ARIAS DAVILA		
NIVEL	Secundario	SEMANA	05
CICLO	VI	DURACION	90 minutos
AREA	CCSS	FECHA:	21/07/202
GRADO/SECC	2°	DOCENTE:	Sadith Tonconi G.

II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

PROPÓSITO	Los estudiantes conocerán el desarrollo del islam y sus características	
EVIDENCIA	En esta actividad, los estudiantes completaran un esquema sobre el origen y desarrollo del islam	
COMPETENCIAS	Construye Interpretaciones Históricas	
CAPACIDADES	• Interpreta críticamente fuentes diversas. • Comprende el tiempo histórico. • Elabora explicaciones sobre procesos históricos	
DESEMPEÑO PRECISADO	Utiliza las convenciones y categorías temporales para explicar la importancia de los hechos o procesos históricos sobre la civilización del Islam	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN/ LISTA DE COTEJO	• Reconoce las características del pueblo árabe • Analiza la importancia de Mahoma y el islam • Reconoce los Pilares del islam y sus Manifestaciones culturales	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
SE DESENVUELVE EN ENTORNOS VIRTUALES GENERADOS POR LAS TIC		✓ Personaliza entornos virtuales ✓ Gestiona información del entorno virtual. ✓ Interactúa en entornos virtuales. ✓ Crea objetos virtuales en diversos formatos
GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTONOMA		✓ Define metas de aprendizaje. ✓ Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje. ✓ Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES
ENFOQUE INTERCULTURAL	Respeto a la identidad cultural	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.
	Diálogo intercultural	Los docentes y directivos propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales, y entre estas con el saber científico, buscando complementariedades en los distintos planos en los que se formulan para el tratamiento de los desafíos comunes
ENFOQUE ORIENTACIÓN AL BIEN COMÚN	Equidad y Justicia	Los estudiantes comparten siempre los bienes disponibles para ellos en los espacios educativos (recursos, materiales, instalaciones, tiempo, actividades, conocimientos) con sentido de equidad y justicia.

III. SECUENCIA DIDACTICA:

M	PROCESOS PEDAGÓGICOS	T
INICIO	• El docente mediante la acción motivante busca despertar el interés de los estudiantes rescatando los saberes previos con los que cuentan los y las estudiantes. • El docente, saluda a los estudiantes. • El o la docente y los estudiantes acuerdan normas para la interacción en el trabajo: escucharse atentamente, esperar turnos para participar, entre otros • El docente les da las indicaciones de la clase: • Levantamos la mano para participar. • Respetamos las opiniones de los demás. <u>MOTIVACION, SABERES PREVIOS Y PROBLEMATIZACIÓN</u> ❖ El docente les presenta la siguiente imagen: Civilización Islámica (anexo 1)  • El docente les pide que responda las siguientes preguntas mediante lluvia de ideas ❖ ¿Qué observas en la imagen? ❖ ¿Qué fue la civilización islámica? • Seguidamente el docente les indica lo siguiente: ❖ ¿Cuál fue el origen del Islam? <u>PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN</u> • El docente menciona a los estudiantes lo siguiente: ❖ Se les comunica el nombre de la actividad. ❖ Se les comunica el propósito de aprendizaje de la actividad ❖ Se comunica el reto o desafío de la actividad. ❖ Se da a conocer los criterios de evaluación del reto de la actividad del área.	15"
	<u>GESTION Y ACOMPAÑAMIENTO</u>	

- El docente proporciona la ficha de actividad y les indica que lean y subrayen las ideas principales.
- El docente les indica utilizar sus resaltadores y apuntar en block las dudas que vayan surgiendo para que en la acción aplica, se les absuelvan todas sus dudas.
- El docente solicita que desarrollen las siguientes actividades que se encuentran en la ficha.

65”

- ✓ El docente reproduce el video (ANEXO 2) para complementar la información de las preguntas.
- ✓ El docente divide el salón en 6 grupos, cada grupo realizara un **TRABAJO LIBRE**, empleando cartulinas, hojas de colores e imágenes, los estudiantes deberán considerar los siguientes temas. (Se encuentran en la ficha de actividad)

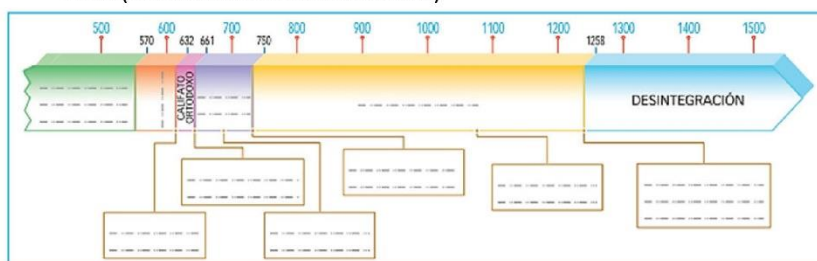
- La expansión islámica
- La economía del Imperio islámico
- Ciencia y tecnología
- Mahoma y el islam
- Pilares del islam
- Manifestaciones culturales

- ✓ El docente entregara el mapa “La expansión del imperio Islámico” e indica a los estudiantes realizar lo siguiente.

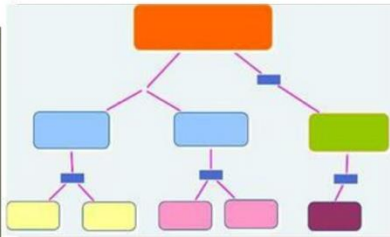
- Colorear el área ocupada en las diferentes conquistas y señalar con flechas la dirección de su expansión.
- Escribir los nombres de las principales ciudades.
- Responder las 2 interrogantes.

- ✓ El docente indica a los estudiantes averigua qué países ocupan hoy el territorio del antiguo Imperio islámico y deberán ubicarlos en el cuadro según corresponda. (Se encuentra en la ficha de actividad)

- ✓ El docente indica a los estudiantes completar la siguiente línea de tiempo con los principales acontecimientos del nacimiento del islam y su expansión. Luego responderán la interrogante que se indica. (Se encuentra en la ficha de actividad)



RETO

	✓ El docente solicita que desarrollen el siguiente reto: EL RETO En esta actividad completaran un esquema sobre el origen y desarrollo del islam, puedes guiarte de los siguientes temas  EL ISLAMISMO  1- Origen 2- Fundador 3- Creencias 4- Dioses 5- Libros sagrados 6- Difusión y corrientes islámicas  EL RETO PRODUCTO DE UNIDAD: Elaboraran un díptico sobre las principales características del final de la edad media y la edad moderna  ✓ El docente absuelve dudas y refuerza las respuestas brindadas de los estudiantes. ✓ El docente pide a los estudiantes que socialicen sus respuestas a través de una lluvia de idea y promueve la retroalimentación de los estudiantes. Además, se promueve que refuercen lo aprendido consultando con material adicional (lecturas breves relacionados al tema).	
CIERRE	EVALUACION: - El docente finaliza la sesión solicitando respondan el cuadro de autoevaluación donde manifestaran sus logros durante la sesión de aprendizaje (Lo logré, Estoy en proceso, Necesito mejorar) en base a los criterios de evaluación planteados en nuestra actividad con la finalidad de lograr el RETO de la actividad. - El docente también menciona respondan las preguntas Meta cognición: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Por qué es importante lo aprendido? ¿Para qué nos sirve lo aprendido? ¿Qué más necesito aprender para mejorar? El docente da por concluida la sesión y los anima a los estudiantes seguir adelante.	10"

V. **RECURSOS A UTILIZAR**

MATERIALES Y RECURSOS	BIBLIOGRAFÍA
• PPT • PC, equipo multimedia, parlantes. • Plumones gruesos, plumones para pizarra acrílica. • Cinta masking tape. • Cuaderno de trabajo, lapiceros. • Enlaces de videos en Youtube. • Libros, periódicos y revistas de consulta impresos o en versión digital.	• Historia Geografía y Economía. Elías Toledo Espinoza. • Historia Geografía y Economía. Walberto Álvarez Sebastián. • Atlas geográfico del Perú y del mundo. • Texto Escolar Hipervínculos: Editorial Santillana • Texto Escolar Editorial Norma. • Ministerio de Educación. Fascículo Rutas del Aprendizaje de Historia, Geografía y Economía: ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?



 Docente

Tingo María 21 de julio de 2025