ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MONTERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

EMPATÍA HISTÓRICA PARA INCREMENTAR LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD CIUDADANÍA Y CIENCIAS SOCIALES

QUISPE HUAYTALLA, Paty
SANCHEZ MAYTA, María Carolina
TOMAYLLA CHAPARRO, Martha Caterin
TORANZO SALAS, Cyndell Vanessa

ASESORA:
FERNÁNDEZ CALDERÓN, Fiorela

Lima, 2025

RESUMEN

En el contexto educativo actual, resulta necesario implementar metodologías activas y reflexivas que contribuyan a superar las dificultades en el aprendizaje histórico. La presente investigación tuvo como objetivo comprobar si la aplicación de la empatía histórica se asocia con un incremento de la competencia Construye Interpretaciones Históricas en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado y nivel explicativo, con un diseño preexperimental. La empatía histórica se abordó mediante tres dimensiones: contextualización histórica, toma de perspectiva y conexión afectiva. La técnica empleada fue la encuesta y el instrumento, un cuestionario de 18 ítems sobre procesos históricos en contextos nacionales e internacionales, orientado a evaluar el nivel de logro de la competencia y sus capacidades. Los resultados evidenciaron un incremento en los niveles de logro de la competencia y sus capacidades después de la intervención pedagógica. En conclusión, la aplicación de la empatía histórica contribuyó al incremento de la competencia Construye Interpretaciones Históricas, favoreciendo la comprensión del pasado y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria.

Palabras clave: Construye Interpretaciones Históricas, Empatía histórica, competencia.

ABSTRACT

In the current educational context, it is necessary to implement active and reflective methodologies that contribute to overcoming difficulties in historical learning. The present research aimed to determine whether the application of historical empathy is associated with an increase in the competence “Constructs Historical Interpretations” among fifth-grade secondary school students from a public educational institution. The study was developed under a quantitative approach, applied in nature and explanatory in level, with a pre-experimental design. Historical empathy was addressed through three dimensions: historical contextualization, perspective-taking, and affective connection. The technique used was the survey, and the instrument was an 18-item questionnaire on historical processes in national and international contexts, aimed at assessing the level of achievement of the competence and its capacities. The results showed an increase in the achievement levels of the competence and its capacities after the pedagogical intervention. In conclusion, the application of historical empathy contributed to the increase in the competence Constructs Historical Interpretations, promoting the understanding of the past and the development of critical thinking among secondary school students.

Keywords*:* Constructs Historical Interpretations, Historical Empathy, competence.

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, expresamos nuestra más profunda gratitud a Dios, por brindarnos la vida, la salud, la sabiduría y la fortaleza necesarias para superar cada obstáculo y culminar con éxito esta etapa académica. A nuestros docentes, por compartir sus valiosos conocimientos, su orientación y su tiempo a lo largo de nuestra formación universitaria, guiándonos siempre con vocación y excelencia. Un reconocimiento y agradecimiento muy especial a nuestra asesora de tesis, la Mg. Fiorela Fernández Calderón, por su constante guía, paciencia, valiosas correcciones y dedicación incondicional en la construcción y desarrollo de este trabajo de investigación. Su liderazgo fue fundamental para alcanzar esta meta. Finalmente, agradecemos a todas aquellas personas e instituciones que, de manera directa o indirecta, nos brindaron su apoyo, tiempo y facilidades para hacer posible la realización de este proyecto.

Atentamente,

Equipo tesista.

- *Quispe Huaytalla, Paty*
- *Sánchez Mayta, María Carolina.*
- *Tomaylla Chaparro, Martha Caterin*
- *Toranzo Salas, Cyndell Vanessa.*

DEDICATORIA

Dedico con profundo cariño y gratitud a mis padres, Eusebio y Tarcila, por su amor, confianza y por enseñarme, con su ejemplo, a perseverar ante cada desafío. Asimismo, a mis hermanos, sobrinos y amistades, por su compañía, cariño y apoyo incondicional a lo largo de este camino. De igual manera, a mis docentes, por compartir sus conocimientos y brindarme una guía valiosa durante mi formación profesional. También, a mis estudiantes quienes, cada uno a su manera, han sido fuente de alegría, motivación y compañía.

QUISPE HUAYTALLA, Paty

Dedico con profunda admiración y amor este logro a mi mamá, Fátima Mayta, por su fortaleza constante; a mis queridos papitos, Andrés Mayta y María Terrazos, quienes desde el cielo guían mi camino como mis ángeles. Este logro representa también los sueños y las enseñanzas que llevo siempre conmigo.

SANCHEZ MAYTA, María Carolina

A mi madre y hermana, por su amor, apoyo incondicional y compañía durante este largo camino. A mis familiares, por sus palabras de aliento y motivación en cada etapa. A mis amigos, por sus consejos, apoyo y confianza que fueron fundamentales para seguir adelante y culminar esta investigación.

TOMAYLLA CHAPARRO, Martha Caterin

Con todo mi amor a mi amada hija Sophya y a mi padre, mi mayor motivación y el motor de mis sueños. A mi madre, abuelos y hermanas, por ser mi refugio, brindarme su cariño infinito y creer siempre en mí. A mi compañero de vida, por su constante apoyo y motivación. Y a mis mejores amigas, por su compañía incondicional.

TORANZO SALAS, Cyndell Vanessa

ÍNDICE

No se encontraron entradas de tabla de contenido.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la muestra según edad y sexo 54
Tabla 2. Estrategias de empatía histórica para la competencia Construye interpretaciones históricas 59
Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la variable Empatía histórica..... 64
Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la dimensión de Contextualización..... 64
Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la dimensión de Toma de perspectiva 65
Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la dimensión de Conexión afectiva 66
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de la competencia Construye interpretaciones históricas 66
Tabla 8. Estadísticos descriptivos de la capacidad Interpreta críticamente fuentes diversas 67
Tabla 9. Estadísticos descriptivos de la capacidad Comprende el tiempo histórico 68
Tabla 10. Estadísticos descriptivos de la capacidad Elabora explicaciones históricas 69
Tabla 11. Frecuencias y porcentajes de la Empatía histórica en el pretest y postest .. 70
Tabla 12. Frecuencia y porcentajes de la dimensión Contextualización en el pretest y postest..... 71
Tabla 13. Frecuencias y porcentajes de la dimensión Toma de perspectiva en el pretest y postest..... 71
Tabla 14. Frecuencias y porcentajes en la dimensión Conexión afectiva (pretest y postest)..... 72
Tabla 15. Frecuencias y porcentajes de la competencia Construye interpretaciones históricas en el pretest y postest..... 73
Tabla 16. Frecuencias y porcentajes de la capacidad Interpreta críticamente fuentes diversas en el pretest y postest..... 74
Tabla 17. Frecuencias y porcentajes de la capacidad Comprende el tiempo histórico en el pretest y postest..... 75
Tabla 18. Frecuencias y porcentajes de la capacidad Elabora explicaciones históricas en el pretest y postest..... 76
Tabla 19. Diferencias en la competencia construye interpretaciones históricas en el pretest y postest 77
Tabla 20. Diferencias en la capacidad de Interpreta críticamente fuentes diversas en el pretest y postest 78
Tabla 21. Diferencias en la capacidad de Comprende el tiempo histórico en el pretest y postest..... 79
Tabla 22. Diferencias en la capacidad de Elabora explicaciones históricas en el pretest

y postest.…..... 80

INTRODUCCIÓN

En el contexto peruano, la escuela cumple un papel fundamental en la formación ciudadana y en la comprensión de la diversidad histórica. Sin embargo, en el área de las Ciencias Sociales persisten limitaciones cuando se prioriza la repetición de datos cronológicos, dejando en segundo plano el análisis crítico y la relación entre los hechos del pasado y la vida actual. Esta situación debilita la capacidad de los estudiantes para comprender la historia como una herramienta para interpretar su realidad presente y asumir una participación reflexiva en la sociedad.

Esta problemática también se presenta en otros países latinoamericanos, donde se evidencian dificultades para promover aprendizajes significativos y desarrollar las competencias que demanda la sociedad, tal como advierten Farías et al. (2022). Como resultado, se genera una brecha entre los contenidos históricos escolares y las experiencias cotidianas de los jóvenes.

A nivel nacional, estos retos se reflejan en resultados como los de la Evaluación Censal de Estudiantes 2018, que muestran dificultades en el logro de aprendizajes en Ciencias Sociales. Frente a ello, se vuelve necesario promover estrategias o enfoques pedagógicos que fortalezcan el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes, especialmente aquellas vinculadas al ejercicio de una ciudadanía responsable. En este sentido, la enseñanza de las Ciencias Sociales en secundaria adquiere especial relevancia para la interpretación crítica del mundo actual.

Frente a estos desafíos, los estudiantes necesitan una práctica pedagógica renovada que fortalezca el desarrollo de la competencia *Construye Interpretaciones Históricas*. En el Perú, los datos del Ministerio de Educación (MINEDU) a través de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) evidencian la urgencia de priorizar esta materia, al ser la competencia de Ciencias Sociales seleccionada para ser evaluada formalmente a nivel nacional. Pese a su relevancia normativa, investigaciones locales en Cajamarca (San Ignacio) reportan que los estudiantes muestran bajos niveles de participación y dificultades en el análisis crítico del pasado. Situaciones similares se observan

en otros entornos como Bolivia, donde la falta de propuestas metodológicas interactivas limita dar sentido a la historia. Estos antecedentes refuerzan la necesidad de utilizar constructos pedagógicos más reflexivos como la empatía histórica.

Ante esta situación, la empatía histórica se presenta como un enfoque que permite comprender el pasado considerando las decisiones, creencias y contextos propios de cada época. A diferencia de la empatía cotidiana, implica situarse en la perspectiva de los sujetos históricos sin juzgarlos desde dimensiones actuales. Investigaciones como las de Davison (2017) y Endacott y Brooks (2013) señalan que este enfoque favorece una comprensión más profunda de los procesos históricos y promueve aprendizajes con mayor sentido.

Asimismo, la empatía histórica se vincula directamente con la competencia *Construye Interpretaciones Históricas*, mediante la cual "los estudiantes adquieren habilidades para analizar fuentes históricas, reconstruir el pasado y reflexionar sobre las interpretaciones históricas existentes" (Mendoza et al., 2024, p. 4). Desde esta perspectiva, el aprendizaje se orienta hacia el análisis y la contextualización crítica, superando las prácticas centradas en la memorización pasiva.

En este marco, la empatía histórica orienta la investigación a partir de tres dimensiones: contextualización, toma de perspectiva y conexión afectiva. En la institución educativa pública seleccionada se identificaron dificultades específicas en estos componentes, repercutiendo en el bajo nivel de logro de la competencia. Estas evidencias surgieron en el grupo de estudio, naciendo la necesidad de analizar si la estrategia contribuye a mejorar su aprendizaje.

Bajo estas consideraciones, el estudio tiene como propósito principal comprobar la eficacia de la aplicación del enfoque de la empatía histórica para incrementar la mencionada competencia curricular y fortalecer las capacidades de los estudiantes de secundaria. Para cumplir este fin, la investigación adoptó un enfoque cuantitativo y un diseño preexperimental con un único grupo con evaluaciones de pretest y postest.

Finalmente, el documento se organiza en seis apartados. El Capítulo I

comprende el planteamiento del problema, objetivos y justificación. El Capítulo II detalla el marco teórico-conceptual, abordando antecedentes y bases teóricas sobre la empatía histórica y la competencia Construye interpretaciones históricas. El Capítulo III expone la metodología (enfoque, diseño, población, muestra e instrumentos). El Capítulo IV presenta el análisis y discusión de resultados estadísticos. Por último en el Capítulo V están las conclusiones en relación a los objetivos propuestos y en el capítulo VI se encuentran las recomendaciones generales en base a la investigación.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza de la historia en educación secundaria enfrenta el desafío de desarrollar una comprensión crítica y contextualizada del pasado, más allá de la memorización de hechos. Sin embargo, los estudiantes pueden presentar dificultades para interpretar fuentes, comprender los acontecimientos desde las condiciones de cada época y explicar las perspectivas de los actores históricos. Esta situación evidencia la necesidad de incorporar estrategias pedagógicas que favorezcan una aproximación reflexiva al pasado. En este marco, la empatía histórica constituye una alternativa para fortalecer la competencia Construye Interpretaciones Históricas.

La investigación se inscribe en la línea Innovación y Didáctica, debido a que propone la aplicación del enfoque de empatía histórica como estrategia pedagógica para atender dificultades en el aprendizaje histórico. En este marco, el estudio tiene como objeto analizar si la aplicación de dicho enfoque incrementa el nivel de logro de la competencia Construye Interpretaciones Históricas en estudiantes de quinto grado de educación secundaria de una Institución Educativa Pública, aportando una alternativa didáctica para fortalecer la comprensión crítica y contextualizada del pasado.

Según los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019, desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y difundido por la UNESCO (2021), el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, fortalece la

convivencia en el aula y contribuye al rendimiento académico. Este estudio evalúa los niveles de logro de aprendizaje en América Latina y el Caribe e identifica factores asociados al desempeño estudiantil, entre los cuales se encuentran aspectos emocionales y contextuales fundamentales.

En el área de Ciencias Sociales, dichas habilidades favorecen una comprensión más contextualizada de los hechos históricos. Esto permite que los estudiantes reconozcan las experiencias de distintos actores del pasado y comprendan su influencia en la actualidad. Asimismo, la evaluación experimental continuada por el ERCE busca profundizar en estos aspectos con el propósito de optimizar la calidad educativa y el pensamiento crítico en los diversos contextos escolares evaluados.

Estos hallazgos a nivel regional dialogan con los desafíos presentes en el sistema educativo peruano, especialmente en relación con el logro de las competencias del área de Ciencias Sociales. En este sentido, se evidencia que el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la empatía histórica constituye una necesidad compartida por los países de la región, incluido el Perú, donde persisten brechas en la comprensión e interpretación crítica del pasado.

Por otro lado, el estudio "Evaluación de competencias históricas y empatía en secundaria", realizado por Molina y Egea (2018) en España, evidencia dificultades similares en el desarrollo de la empatía histórica. Si bien los estudiantes logran contextualizar los hechos con la guía del docente, su análisis autónomo resulta limitado y, en muchos casos, interpretan los acontecimientos desde su realidad actual. Estas dificultades se vinculan con los enfoques de enseñanza predominantes, ya que en el contexto europeo se promueve el pensamiento crítico mediante el análisis de la historia desde múltiples perspectivas, incluyendo las voces de los personajes históricamente marginados.

En contraste, en América Latina predomina una enseñanza centrada en relatos establecidos por el Estado, lo que restringe el acceso a fuentes diversas y limita el desarrollo de una empatía histórica profunda. Estos contrastes evidencian la necesidad de replantear la enseñanza de la historia en el contexto

peruano, incorporando metodologías que favorezcan una interpretación crítica y plural de los hechos históricos.

En el caso del Perú, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2018 en el área de Ciencias Sociales evidencian desigualdades significativas en el nivel de logro de sus tres competencias: Construye interpretaciones históricas, Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, y Gestiona responsablemente los recursos económicos. A nivel nacional, solo el 11.6% alcanzó un nivel satisfactorio, con diferencias marcadas entre regiones: 19.6% en la costa y 6.6% en la selva. Asimismo, se observa una brecha considerable entre el ámbito urbano y rural, ya que un 20% de estudiantes de zonas urbanas logró el nivel satisfactorio, frente a sólo un 3.1% en áreas rurales. Estas evidencias permiten advertir la necesidad de profundizar en el análisis de los factores que influyen en el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Desde una perspectiva teórica, la presente investigación contribuye a ampliar el conocimiento sobre la aplicación del enfoque de la empatía histórica en el desarrollo de la competencia Construye Interpretaciones Históricas en estudiantes de educación secundaria. El análisis de los antecedentes evidencia que la mayor parte de las investigaciones nacionales e internacionales se ha desarrollado desde enfoques cualitativos o en contextos distintos a la Educación Básica Regular, existiendo una limitada producción científica que compruebe, mediante diseños cuantitativos de intervención, la influencia de este enfoque en el fortalecimiento de dicha competencia.

En este contexto, el estudio aporta evidencia empírica obtenida en un contexto educativo peruano, fortaleciendo los planteamientos de Endacott y Brooks (2013) sobre la empatía histórica como un proceso cognitivo, contextual y afectivo. Asimismo, complementa los aportes de Davison (2017) y Chavarry (2020), quienes sostienen que este enfoque favorece una comprensión crítica del pasado y contribuye a la formación ciudadana. En consecuencia, la investigación amplía la fundamentación teórica sobre la relación entre la empatía

histórica y el pensamiento histórico, constituyéndose en un referente para futuras investigaciones en el ámbito de enseñanza en el área de Ciencias Sociales.

Desde una perspectiva metodológica, la investigación aporta un procedimiento sistemático para evaluar la influencia del enfoque de la empatía histórica en el desarrollo de la competencia Construye Interpretaciones Históricas mediante un diseño preexperimental con aplicación de pretest y postest en un contexto real de aula. Asimismo, empleó un cuestionario previamente validado para medir el nivel de desarrollo de la competencia y describió de manera detallada las fases de la intervención pedagógica, desde la planificación de las estrategias hasta la recolección y el análisis de los datos.

La precisión en la definición de las variables, la operacionalización de sus dimensiones e indicadores y la descripción del procedimiento metodológico favorecen la replicabilidad del estudio en instituciones educativas con características similares. En consecuencia, la investigación proporciona una ruta metodológica que podrá ser utilizada, adaptada o ampliada por futuras investigaciones interesadas en evaluar la influencia de estrategias pedagógicas sobre el desarrollo del pensamiento histórico y el fortalecimiento de las competencias del área de Ciencias Sociales en educación secundaria.

Desde una perspectiva práctica, la investigación respondió a la necesidad de fortalecer la competencia Construye Interpretaciones Históricas en estudiantes de educación secundaria, frente a las limitaciones que presentan los enfoques tradicionales de enseñanza para promover una comprensión crítica y contextualizada del pasado. Para ello, se implementó una propuesta pedagógica sustentada en el enfoque de la empatía histórica, mediante estrategias orientadas al análisis de fuentes históricas, la contextualización de los acontecimientos, la toma de perspectiva y la elaboración de explicaciones fundamentadas.

Estas acciones favorecieron el desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación crítica de fuentes, la comprensión del tiempo histórico y la construcción de explicaciones sobre los procesos históricos. Asimismo, los resultados del estudio constituyen un referente útil para los docentes del área de

Ciencias Sociales, al ofrecer orientaciones para el diseño de experiencias de aprendizaje que promuevan el pensamiento histórico. Del mismo modo, los hallazgos pueden ser considerados por las instituciones educativas para fortalecer sus propuestas pedagógicas y por investigadores interesados en desarrollar estudios relacionados con la empatía histórica y la enseñanza de la historia en educación secundaria.

En este estudio, la empatía histórica se asume como variable independiente, operacionalizada en sus tres dimensiones: la contextualización, la toma de perspectiva y la conexión afectiva. Por su parte, la competencia Construye Interpretaciones Históricas constituye la variable dependiente, la cual es evaluada a partir de sus tres capacidades oficiales: interpreta críticamente fuentes diversas, comprende el tiempo histórico y elabora explicaciones sobre procesos históricos.

Esta estructura metodológica permite medir de manera precisa el impacto directo de las estrategias pedagógicas aplicadas en el rendimiento y análisis crítico de los estudiantes evaluados. Barton y Levstik (2004) señalan que esta habilidad favorece la emisión de juicios informados sobre el pasado y sus implicancias éticas en el presente, mientras que Seixas y Morton (2013) advierten que este enfoque ayuda a evitar interpretaciones anacrónicas al promover una comprensión contextualizada y humanizada de los procesos históricos.

En el contexto donde se desarrolló la presente investigación, correspondiente a los estudiantes de quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Aplicación Monterrico, se identificó una problemática vinculada con el desarrollo de la competencia Construye Interpretaciones Históricas. Con la finalidad de determinar el nivel inicial de los estudiantes, se aplicó el pretest denominado “Huellas del pasado: comprender para aprender”, instrumento orientado a evaluar la interpretación crítica de fuentes diversas, la comprensión del tiempo histórico y la elaboración de explicaciones sobre procesos históricos. Los resultados obtenidos evidenciaron dificultades en el desarrollo de dicha competencia, debido a que el 44.44 % de los estudiantes se ubicó en el nivel de

proceso y el 33.33 % en el nivel de inicio; mientras que solo el 22.22 % alcanzó el nivel esperado y no se registraron estudiantes en el nivel destacado. Estos resultados muestran que la mayoría de los estudiantes presentaba limitaciones para construir interpretaciones históricas fundamentadas, realizar análisis profundos y argumentar sus explicaciones considerando los elementos propios de cada proceso histórico.

Asimismo, el análisis de las dimensiones relacionadas con la empatía histórica permitió identificar dificultades específicas en la comprensión e interpretación del pasado. En la dimensión toma de perspectiva, el 66.67 % de los estudiantes se ubicó en el nivel de inicio y no se registraron estudiantes en los niveles esperado ni destacado, evidenciando dificultades para reconocer las motivaciones, pensamientos y experiencias de los actores históricos desde las condiciones propias de su época. De igual manera, en la dimensión contextualización, el 51.85 % permaneció en el nivel de inicio, lo que refleja limitaciones para comprender los acontecimientos históricos considerando sus características sociales, políticas y culturales; mientras que en la dimensión conexión afectiva, el 74.07 % se ubicó en dicho nivel, evidenciando dificultades para establecer una relación reflexiva con las experiencias humanas del pasado.

Estas dificultades también fueron observadas durante las actividades de análisis histórico desarrolladas en el aula, donde los estudiantes tendían a explicar los hechos desde criterios actuales, sin considerar las circunstancias, valores y mentalidades propias del periodo estudiado. Asimismo, se evidenciaron respuestas descriptivas con limitada argumentación y escasa incorporación de diferentes perspectivas históricas al momento de analizar fuentes y procesos del pasado. En ese sentido, los resultados del diagnóstico y las observaciones realizadas en el contexto educativo evidencian la necesidad de fortalecer la enseñanza histórica mediante estrategias orientadas al desarrollo de la empatía histórica, con la finalidad de favorecer interpretaciones más críticas, contextualizadas y sensibles de los procesos históricos.

Por consiguiente, se plantea la siguiente pregunta de investigación: **¿En qué medida la aplicación del enfoque de empatía histórica incrementa el**

nivel de logro de la competencia Construye Interpretaciones Históricas en estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa Pública?

A partir de esta interrogante general, se derivan las siguientes preguntas específicas:

- ¿En qué medida la aplicación del enfoque de empatía histórica incrementa el nivel de logro de la capacidad Interpreta críticamente fuentes diversas en estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa Pública?
- ¿En qué medida la aplicación del enfoque de empatía histórica incrementa el nivel de logro de la capacidad comprende el tiempo histórico en estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa Pública?
- ¿En qué medida la aplicación del enfoque de empatía histórica incrementa el nivel de logro de la capacidad Elabora explicaciones sobre procesos históricos en estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa Pública?

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes de Estudio

A nivel internacional, Carril et al. (2023), en la Universidad de Valladolid (España), desarrollaron la investigación titulada “Empatía y empatía histórica: su correlación a través de un dilema ético”, con el propósito de analizar la relación entre la empatía histórica y el pensamiento histórico en 164 estudiantes universitarios. El estudio tuvo un enfoque mixto y empleó un cuestionario con escala Likert para evaluar dimensiones de la empatía. Los resultados evidenciaron que el trabajo con fuentes históricas favorece el desarrollo de la empatía cognitiva y afectiva, fortaleciendo la comprensión de los actores y contextos del pasado. Los autores concluyeron que la empatía promueve interpretaciones históricas más profundas y contextualizadas. Aunque se

desarrolló en educación superior, este antecedente fue considerado debido a la limitada producción investigativa sobre empatía histórica en Educación Básica Regular y por los aportes conceptuales que brinda a la presente investigación.

Azócar (2023), en la investigación titulada “Análisis didáctico-disciplinar de estrategia de trabajo centrada en el desarrollo de la empatía histórica”, desarrolló un estudio cualitativo con 29 estudiantes de segundo año de educación secundaria de Santiago de Chile. Para la recolección de datos empleó fichas de trabajo aplicadas durante una secuencia didáctica y analizó las producciones estudiantiles mediante análisis de contenido. Los resultados evidenciaron avances en el reconocimiento de múltiples perspectivas históricas, la comprensión de las acciones de los sujetos del pasado desde su contexto y la valoración de la diversidad de visiones presentes en una sociedad democrática. Este antecedente aporta evidencia sobre la relevancia de la empatía histórica para favorecer una comprensión más profunda y contextualizada de los procesos históricos en estudiantes de educación secundaria.

Martínez et al. (2021), en la investigación titulada “Enseñar a pensar históricamente a través de la formación de la argumentación”, desarrollaron un estudio cualitativo descriptivo con 36 estudiantes de primer año de educación secundaria de un establecimiento chileno. La información fue recopilada mediante guías de trabajo y evaluada a través de rúbricas y análisis de contenido de las producciones escritas de los participantes. Los hallazgos evidenciaron que la argumentación histórica favorece la comprensión contextualizada del pasado y el establecimiento de vínculos cognitivos y emocionales con los actores históricos, fortaleciendo habilidades de análisis crítico, contextualización y toma de perspectiva. Este antecedente resulta relevante para la presente investigación porque demuestra que el desarrollo de capacidades asociadas a la empatía histórica contribuye a enriquecer la interpretación de los procesos históricos en estudiantes de educación secundaria.

Bartelds et al. (2020), en la investigación titulada “Students’ and Teachers’ Beliefs about Historical Empathy in Secondary History Education”, analizaron las concepciones de docentes y estudiantes de educación secundaria superior de

los Países Bajos respecto a la empatía histórica. Mediante entrevistas semiestructuradas y tareas de clasificación, exploraron los elementos que ambos grupos consideraban esenciales para su desarrollo. Los resultados evidenciaron que docentes y estudiantes conciben la empatía histórica como una habilidad susceptible de ser enseñada, vinculada con la contextualización, la multiperspectividad, la toma de perspectiva y la comprensión de los actores del pasado. Este antecedente resulta relevante para la presente investigación, ya que respalda la necesidad de implementar estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la empatía histórica para fortalecer la competencia Construye Interpretaciones Históricas en estudiantes de educación secundaria.

A nivel nacional, Félix (2025), en la investigación titulada “La empatía histórica y su relación en la competencia Construye Interpretaciones Históricas en los estudiantes del Colegio de Aplicación San Marcos”, tuvo como objetivo fortalecer dicha competencia mediante estrategias basadas en la empatía histórica en estudiantes de segundo grado de secundaria. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y diseño de investigación-acción, empleando actividades como entrevistas a personajes históricos y análisis de fuentes. Los resultados evidenciaron mejoras en la comprensión contextual y en la interpretación de los hechos históricos desde diversas perspectivas. Este antecedente respalda el potencial de la empatía histórica en el aprendizaje de la Historia; sin embargo, se diferencia de la presente investigación por centrarse en estudiantes del ciclo VI y utilizar un diseño de investigación-acción, mientras que este estudio busca comprobar su eficacia en el incremento de la competencia Construye Interpretaciones Históricas en estudiantes de quinto grado de secundaria.

Salcedo (2024), en la investigación titulada “Percepciones sobre el uso de la realidad aumentada para desarrollar pensamiento histórico en estudiantes de secundaria”, tuvo como objetivo analizar las percepciones de los estudiantes sobre el uso de la realidad aumentada para el desarrollo del pensamiento histórico. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo con diseño fenomenográfico en una Institución Educativa de Lima Metropolitana. Para la recolección de información se empleó la técnica de la entrevista aplicada a 10

estudiantes de tercer grado de secundaria. Los resultados evidenciaron dificultades para contextualizar los hechos históricos, reconocer múltiples perspectivas y establecer conexiones emocionales fundamentadas históricamente, lo que permitió identificar un desarrollo incipiente de la empatía histórica. Este antecedente se vincula con la presente investigación, ya que destaca la importancia de fortalecer la empatía histórica como componente del pensamiento histórico; sin embargo, a diferencia de dicho estudio, la presente investigación busca comprobar si la aplicación del enfoque de empatía histórica se asocia con un incremento significativo en la competencia Construye Interpretaciones Históricas en estudiantes de quinto grado de secundaria.

Ureta (2024), en la investigación titulada "Formación del pensamiento histórico para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia del Perú: luchas obreras 1918-1919", tuvo como objetivo fortalecer el pensamiento histórico en estudiantes de educación secundaria mediante una propuesta didáctica basada en la indagación y el análisis de fuentes históricas. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo cuyos resultados evidenciaron que las estrategias activas favorecen una comprensión más crítica y reflexiva de los procesos históricos, promoviendo el desarrollo de la empatía histórica. Este antecedente se vincula con la presente investigación al destacar la importancia de la empatía histórica en el aprendizaje de la Historia; sin embargo, este estudio busca comprobar si su aplicación se asocia con un incremento significativo en la competencia Construye Interpretaciones Históricas en estudiantes de quinto grado de secundaria.

Parisuaña (2022), en la investigación titulada "La motivación de logro y el aprendizaje significativo de contenidos históricos en estudiantes de tercer grado de secundaria de la I.E. Taraco, Huancané – Puno", tuvo como objetivo determinar la relación entre la motivación de logro y el aprendizaje significativo de contenidos históricos. El estudio presentó un enfoque cuantitativo, y de diseño no experimental y alcance correlacional, aplicando cuestionarios a 65 estudiantes de tercer grado de secundaria. Los resultados evidenciaron una relación significativa entre ambas variables, concluyendo que una mayor motivación favorece la comprensión de los contenidos históricos. Este

antecedente se relaciona con la presente investigación al destacar factores que fortalecen el aprendizaje de la Historia; sin embargo, este estudio busca comprobar si la aplicación del enfoque de empatía histórica se asocia con un incremento significativo en la competencia Construye Interpretaciones Históricas en estudiantes de quinto grado de secundaria.

Rivas (2024), en la investigación titulada “Estrategia didáctica para mejorar la competencia Construye Interpretaciones Históricas en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima”, tuvo como objetivo proponer una estrategia didáctica orientada al fortalecimiento de dicha competencia. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y diseño no experimental, considerando una muestra de 30 estudiantes de secundaria y empleando cuestionarios, encuestas y entrevistas como instrumentos de recolección de datos. Los resultados evidenciaron que las estrategias centradas en el análisis crítico y la reflexión histórica favorecen el desarrollo de la competencia Construye Interpretaciones Históricas. Este antecedente se relaciona con la presente investigación al destacar la importancia de las estrategias didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales; sin embargo, este estudio busca comprobar si la aplicación del enfoque de empatía histórica se asocia con un incremento significativo en dicha competencia en estudiantes de quinto grado de secundaria.

2.2 Empatía Histórica

La empatía histórica constituye el fundamento teórico de la presente investigación y corresponde a la variable independiente del estudio. Su desarrollo conceptual se fortaleció con los aportes de Endacott y Brooks (2013), quienes plantearon un modelo compuesto por tres dimensiones: contextualización, toma de perspectiva y conexión afectiva. Esta propuesta amplió la comprensión de la empatía histórica al considerarla no sólo como una respuesta emocional hacia los actores del pasado, sino como una capacidad que integra el análisis contextual, la comprensión de diferentes puntos de vista y la conexión afectiva con las experiencias históricas.

Posteriormente, investigaciones como las de Davison (2017) y Carril et al.

(2023) retomaron este planteamiento, en dos componentes centrales: una dimensión cognitiva, asociada a la comprensión racional de las acciones históricas, y una dimensión afectiva, vinculada a la capacidad de conectar con las experiencias humanas de otras épocas. Los aportes permitieron ampliar y sustentar el aporte del autor base Endacott y Brooks (2013) lo cual justificó la incorporación de las tres dimensiones para el contexto educativo.

En primer lugar, la contextualización, sitúa diversos hechos, decisiones y actores dentro de las condiciones históricas que los rodearon. Como señaló en su investigación Davison (2017), para comprender el pasado implica reconocer las circunstancias sociales, políticas y culturales que influyeron en las acciones de las personas, evitando interpretaciones anacrónicas.

Durante la intervención se evidenció, mediante actividades como la elaboración de líneas de tiempo, la comparación de fuentes y el análisis de dilemas históricos, la capacidad de los estudiantes para fundamentar sus explicaciones. Sin embargo, esta dimensión podía reducirse a descripciones generales del contexto; por ello, en el presente estudio se incluyeron indicadores orientados a evaluar la utilización de evidencias históricas procedentes de fuentes primarias y secundarias para sustentar los argumentos formulados.

En segundo lugar, la toma de perspectiva histórica, entendida como la capacidad cognitiva de comprender los pensamientos, creencias, motivaciones e intereses de los actores del pasado, es un componente clave del pensamiento histórico. En ese sentido Moraga y Cabello (2017) destacaron que esta habilidad requiere de imaginación histórica sustentada en evidencias, y no solo proyecciones personales del educando. Didácticamente, se evalúa mediante la elaboración de diarios en primera persona, representaciones teatrales o análisis comparativos de testimonios donde los estudiantes argumentaron desde la mentalidad de la época. Según Carril et al. (2023), el principal riesgo en esta dimensión es la “funcionalización”, por lo que se estableció como criterio que las interpretaciones estuviera respaldada con indicios históricos, criterio que también guio el diseño del instrumento utilizado en la presente investigación.

En tercer lugar, la conexión afectiva constituye la dimensión emocional de

la empatía histórica. Según Carril et al. (2023), esta dimensión no se limita a generar respuestas sentimentales, sino favorecer la comprensión de las experiencias y tensiones emocionales vividas por los actores del pasado, muchos de los cuales enfrentaron situaciones de vulneración de derechos e injusticias propias de su contexto histórico. Lo cual, se evidenció cuando los estudiantes identificaron y expresaron emociones vinculadas a acontecimientos históricos concretos mediante la elaboración de cartas, diarios o discursos. Asimismo, actividades como historietas, galerías visuales y reflexiones personales permitieron valorar si dichas emociones se encontraban contextualizadas históricamente. No obstante, Davison (2017) advierte que esta dimensión puede derivar en la proyección de emociones contemporáneas sobre el pasado si no se sustenta en fuentes históricas; por ello, el instrumento incorporó indicadores orientados a evaluar la coherencia entre las emociones expresadas y el contexto histórico analizado.

A partir de los aportes teóricos revisados, se estableció que la empatía histórica, en la presente investigación, se concibe como un proceso interpretativo integral que articula la comprensión del contexto histórico, la adopción de perspectivas del pasado y la conexión afectiva con los actores históricos. Este enfoque permitió que los estudiantes analizaran los acontecimientos más allá de los hechos y datos concretos, favoreciendo la comprensión de las motivaciones, limitaciones y valores que orientaron las acciones de los sujetos en cada época.

En ese sentido, la empatía histórica no solo contribuyó a la construcción de interpretaciones históricas fundamentadas, sino que también actuó como un puente entre el pasado y el presente, promoviendo una comprensión más crítica, reflexiva y humanizada de los procesos históricos. Esta concepción orientó el diseño de las actividades de intervención en el aula y sustentó la selección de los indicadores considerados en el instrumento aplicado durante la investigación.

2.2.2 Dimensiones De la Empatía Histórica

En el marco de la presente investigación, la empatía histórica se asume como la variable independiente; por ello, resulta necesario identificar las dimensiones que explican su contribución al desarrollo de la competencia

Construye Interpretaciones Históricas. Desde esta perspectiva, la empatía histórica se organiza en torno a la contextualización, la toma de perspectiva y la conexión afectiva, dimensiones que orientaron tanto el diseño de las actividades de intervención como la construcción del instrumento de evaluación.

Desde esta perspectiva, la empatía histórica trasciende la simple idea de "ponerse en el lugar" de los protagonistas del pasado. Más bien, implica comprender sus acciones, decisiones y experiencias desde los marcos socioculturales propios de su época, así como reconocer la diversidad de interpretaciones que pueden surgir a partir de los acontecimientos históricos. Esta comprensión favorece un análisis más profundo y reflexivo de los procesos del pasado, permitiendo establecer relaciones con sus repercusiones en el presente.

2.2.2.1 Contextualización.

La contextualización es una de las dimensiones clave de la empatía histórica, pues permitió analizar y comprender el pasado desde las condiciones, valores y perspectivas propias de la época. Según Endacott y Brooks (2013), es el sentido temporal de diferencia que incluye una comprensión profunda de las normas sociales, políticas y culturales del período de tiempo bajo investigación, así como el conocimiento de los eventos que condujeron a la situación histórica y otros eventos relevantes que están sucediendo simultáneamente.

Desde esta perspectiva, la contextualización exige reconocer que los diversos actores históricos atravesaron situaciones de vulneración, desigualdad e injusticia, y que sus decisiones estuvieron condicionadas por el contexto político, social y cultural en el que se desenvolvieron. Bajo este marco, la empatía histórica demandó que, durante la aplicación de proceso de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes han sido capaces de ubicar a los sujetos históricos y los fenómenos del pasado dentro de su contexto social y cultural, evitando interpretaciones descontextualizadas o ajenas al marco temporal estudiado (Bartelds et al., 2020).

Del mismo modo, se explica que las acciones de los sujetos históricos sólo se pueden entender plenamente si se analizaron dentro de las normas

sociales, las creencias y las estructuras culturales de su tiempo, evitando interpretaciones aisladas de los hechos históricos (Pina, 2020). De tal manera, la contextualización se constituyó en un proceso que permitió identificar y explicar las causas y consecuencias de las creencias, acciones y decisiones que se tomaron antes, durante y después de un determinado suceso histórico, a partir de la contrastación y el análisis de diversas fuentes históricas.

Comprender estos factores no implica justificar las acciones del pasado, sino explicar por qué sus protagonistas actuaron de determinada manera dentro de las condiciones propias de su época. Por ejemplo, al analizar el accionar de los campesinos durante la Reforma Agraria, es posible entender que muchas de sus manifestaciones y protestas estuvieron motivadas por la incertidumbre y el temor generados ante la transferencia de la administración de las tierras agrícolas a las empresas cooperativas bajo control del Estado. En este sentido, la contextualización supone analizar críticamente las evidencias históricas para alcanzar una comprensión más profunda, reflexiva y fundamentada del pasado.

En conclusión, en esta investigación la contextualización se define como la capacidad de situar hechos y acciones históricas en un contexto temporal, espacial y social determinado, sin incurrir en interpretaciones anacrónicas. En concordancia con Bartelds et al. (2020), la contextualización se entiende como la capacidad de situar los fenómenos históricos o las acciones de los actores históricos en un contexto temporal, espacial y social, con el fin de describirlos, explicarlos, compararlos o evaluarlos. Esta dimensión comprende subdimensiones como el reconocimiento del contexto histórico relevante, la fundamentación de las explicaciones a partir de fuentes históricas y la evitación del anacronismo y el presentismo en las interpretaciones. Por consiguiente, se presenta los elementos de contextualización:

- **Menciona el contexto histórico relevante (político, social y cultural)**

La subdimensión de mencionar el contexto histórico relevante como el político, social y cultural es fundamental para el desarrollo de la empatía histórica porque permite comprender hechos, personajes y decisiones dentro de su tiempo y entorno sociocultural. Ello implica interpretar los acontecimientos desde la perspectiva de quienes vivieron, considerando sus valores, creencias y leyes

y así reconocer que dichas acciones estuvieron influenciadas por sucesos distintos a los actuales.

En ese sentido, Endacott y Brooks (2013) mencionaron que el contexto histórico refiere al transportarse a una línea temporal distinta del presente, donde fue necesario comprender los diversos factores de la época para evitar una explicación anacrónica. En consecuencia, el análisis histórico no debe realizarse con parámetros contemporáneos, sino considerando las características propias del período que se estudia. Comprender las diferencias temporales permite interpretar de manera más adecuada las acciones, decisiones y comportamientos de los personajes dentro de su contexto histórico.

Asimismo, la mención de la contextualización histórica es un conjunto de elementos o factores socioculturales, políticos, ideológicos y económicos que propiciaron el actuar del ser humano de la historia comprendiendo el marco de pensamiento propio de la época (Padrón, 2020). Al identificar el contexto, los personajes, los eventos anteriores al tema de estudio posibilita interpretar acciones humanas y así evitar explicaciones superficiales.

Según Martínez et al. (2021), reconocer los elementos del contexto que influyen en las decisiones del pasado es fundamental, porque las instituciones, la cultura y los factores sociales, económicos y políticos determinan cómo actuaron las personas en cada momento histórico. El aporte reforzó la idea fundamental que es reconocer los diversos elementos antes de armar la historia de manera integral y situada según los acontecimientos que sucedieron el cual marcaron la historia.

Según (Bartelds et al. 2020) los docentes y los estudiantes han coincidido de que sin fuentes de información contextual variada y adecuada no es posible comprender la secuencia de hechos según el contexto las emociones, intereses ni acciones de cada personaje estudiado lo cual limitaría una interpretación rigurosa del pasado. Asimismo, la historia no puede desligarse del análisis del espacio y contexto donde se desarrollan los hechos porque se reconstruye de a poco con profundidad de síntesis como se fueron dando los acontecimientos.

Comprender el contexto histórico permitió evitar aplicar prejuicios al

pasado y facilitó reconocer las motivaciones, creencias y valores que influyeron en las decisiones de los sujetos históricos. Así, la contextualización permitió desarrollar una comprensión más profunda y respetuosa de los procesos históricos, lo que favoreció en la construcción de interpretaciones más complejas con el que los estudiantes pudieron enriquecerse.

Por ello, la empatía histórica se abordó desde la comprensión del pasado contextualizando los hechos en su contexto político, social y cultural, prestando especial atención a los sectores históricamente vulnerados y discriminados tal como se detalla a
continuación:

- Político: Durante las décadas de 1970, 1980, 1990 y 2000, las guerras y algunos regímenes autoritarios provocaron persecuciones, desapariciones y violaciones de derechos humanos, afectando especialmente a los sectores más vulnerables de la población.
- Social: los sectores más pobres y marginados, campesinos, obreros, las minorías y los grupos tradicionalmente excluidos enfrentaron desigualdades estructurales. Sus experiencias muestran cómo la discriminación, la exclusión y la vulnerabilidad se traducen en limitaciones para acceder a la educación, salud y justicia, impactando no solo su presente sino también repercutiendo en las generaciones posteriores.
- Cultural: las creencias, valores y prácticas de estos grupos muchas veces fueron ignoradas, desvalorizadas o reprimidas. Esto incluye la negación de sus identidades culturales y la criminalización de sus formas de vida, lo que refuerza la importancia de practicar un juicio moral informado y reflexionar sobre las injusticias históricas desde una perspectiva inclusiva.

En conclusión, la subdimensión es entendida como una capacidad donde se reconocen y se describen elementos contextuales que condicionan cada paso del ser humano del pasado sin anacronismo o interpretaciones sencillas. En la investigación fue incorporada en el instrumento de evaluación para identificar el análisis contextual y ver el nivel de análisis del estudiante en el contexto y como pudo influir en las decisiones.

- **Fundamenta sus explicaciones con fuentes históricas adecuadas**

La fundamentación de explicaciones con fuentes históricas adecuadas se vincula con la contextualización histórica, debido a que los estudiantes sustentaron sus interpretaciones a partir de producción y evidencias pertinentes. Esta subdimensión se articuló con la anterior, porque exige no solo conocer el factor político, social, económico y cultural del pasado, sino también seleccionar y utilizar de manera adecuada fragmentos escritos, testimonios y otras evidencias que respaldan el análisis histórico.

En este sentido, Bartelds et al. (2020) señalaron que para evaluar fuentes históricas es fundamental examinar su origen, propósito y credibilidad, un proceso de construcción de interpretaciones. Este enfoque resaltó que el uso de fuentes no debe limitarse a su recopilación, sino que requiere un análisis crítico que permita comprender dentro de un contexto determinado.

Asimismo, Endacott y Brooks (2013) destacaron que, para promover la empatía histórica en el aula, los estudiantes debían analizar fuentes primarias y, cuando fuera necesario, fuentes secundarias durante su investigación. Este proceso les permitía comprender el contexto histórico, reconocer las diversas perspectivas de los actores del pasado y establecer conexiones afectivas con sus experiencias sin llegar a identificarse con ellas. Este planteamiento se relaciona directamente con esta subdimensión, ya que promueve la construcción de explicaciones sustentadas en fuentes pertinentes y favorece una comprensión más humana y contextualizada del pasado, superando interpretaciones superficiales.

De manera complementaria, Bartelds et al. (2020) expresaron que el análisis sistemático de fuentes contribuye a una comprensión rigurosa y evita interpretaciones superficiales sin sustento. En concordancia con lo expuesto, se conformaron que las fuentes confiables constituyen la base para la construcción del conocimiento histórico en el aula, ya que permitieron contrastar con la información, identificar diversas perspectivas y construir explicaciones argumentadas.

Desde esta perspectiva, esta subdimensión busca promover un enfoque

crítico y reflexivo en los estudiantes, en el cual no solo recopilen información, sino que evalúen la relevancia y confiabilidad de las fuentes utilizadas incorporando evidencias históricas en sus explicaciones para fundamentar sus conclusiones de manera coherente.

En la práctica pedagógica, esta subdimensión fue observable a través de la capacidad de los estudiantes para identificar fuentes históricas confiables, relacionarlas con el contexto investigado y utilizarlas para sustentar argumentos y explicaciones sobre sucesos, acciones y decisiones del pasado. Para ello, la fundamentación con fuentes históricas fue evaluada considerando la habilidad de los estudiantes para incorporar evidencias veraces y pertinentes, así como para construir interpretaciones contextualizadas y coherentes con la época histórica estudiada durante el desarrollo de cada sesión de aprendizaje.

En conclusión, en el proceso de aplicación de las explicaciones históricas con fuentes pertinentes, fueron fundamentales ya que constituyeron un eje esencial para el desarrollo del pensamiento histórico y la empatía histórica. Como resultado se evidenció que cuando los estudiantes contaron con recursos históricos adecuados y con la guía del docente, se fortaleció el nivel de análisis crítico y la capacidad argumentativa, lo que significa que permitió interpretar la influencia del contexto histórico, reconocer cambios y permanencias, asimismo, les posibilitó evitar explicaciones basadas en suposiciones. De este modo, el uso crítico de fuentes históricas no solo enriquece la comprensión del pasado, sino que también contribuye a una interpretación más reflexiva y contextualizada.

- **Evita anacronismos y presentismo en sus interpretaciones**

La subdimensión de evitar anacronismos y presentismo en sus interpretaciones se fundamenta en la necesidad de comprender el pasado desde su propia época, aspecto clave para el desarrollo del pensamiento histórico. Tras analizar los hechos históricos implicó considerar los valores, creencias y condiciones sociales propias del tiempo estudiado, evitando interpretarlos desde criterios o juicios actuales.

En este sentido, Bartelds et al. (2020) sostuvieron que uno de los principales riesgos en el trabajo con la empatía histórica es el presentismo,

entendido como la tendencia a juzgar el pasado con valores contemporáneos, lo que limitaría la comprensión de los procesos históricos y de las decisiones tomadas por los actores del pasado. Frente a este riesgo, la labor del docente como guía resultó fundamental, porque facilitó la orientación de los estudiantes para investigar y, a su vez, reconocer contextos sociales, culturales y políticos distintos a los actuales.

Desde una perspectiva complementaria, Endacott y Brooks (2013) señalaron que, cuando no existe una contextualización, los estudiantes tendrán el riesgo de elaborar “conclusiones presentistas”, es decir, conclusiones basadas en experiencias o situaciones actuales incluso de explicar con sus propias experiencias emocionales sobre el pasado un fenómeno denominado como “deriva egoísta”. Este planteamiento evidenció que la falta de análisis contextual puede conducir a interpretaciones centradas en la mirada del presente, dificultando la comprensión de las motivaciones reales de los personajes históricos.

El trabajo sistemático de esta subdimensión favoreció el fortalecimiento de habilidades como el análisis crítico y el cuestionamiento reflexivo de los hechos históricos. Para ello, resulta indispensable el uso de diversas fuentes históricas y su análisis contextualizado. Según Rivero et al. (2023), el uso crítico y situado de las fuentes contribuyeron a la elaboración de interpretaciones históricas más sólidas y coherentes con su época, permitiendo a los estudiantes comprender las realidades humanas dentro de su marco histórico. De manera similar, según Padrón (2020) enfatiza en la necesidad de evitar analizar el pasado desde valores actuales, señalando que los juicios morales de la actualidad fuesen aplicados a sociedades o contextos pasados generando distorsiones en la interpretación crítica de la historia.

En conclusión, esta subdimensión implica estudiar y comprender el pasado como un ejercicio de desplazamiento temporal, reconociendo que cada contexto histórico posee normas, mentalidades, creencias y formas de vida propias. Evitar el presentismo y el anacronismo supone respetar el tiempo histórico analizado, evitando atribuir leyes, objetos, ideas o valores que no

corresponden a la época estudiada.

En la presente investigación, esta subdimensión se operativiza mediante actividades de análisis histórico, como el trabajo con dilemas históricos, análisis de fuentes contextualizadas y preguntas orientadas en las que los estudiantes interpretaron los hechos considerando factores sociales, culturales y políticos de la época, lo que les permitió evaluar sus explicaciones históricas contextualizadas.

2.2.2.2 Toma de Perspectiva.

La toma de perspectiva es la segunda dimensión que implica identificarse cognitivamente y de manera empática con el pasado, comprendiendo los hechos históricos desde la mirada de quienes los vivieron. De aquella manera se evidencia “comprensión de la experiencia vivida previamente, los principios, las posiciones, las actitudes y las creencias de otra persona para entender cómo podría haber pensado sobre la situación en cuestión” (Endacott y Brooks, 2013 p. 43).

En la práctica, esta dimensión se evidenció en el reconocimiento de las decisiones, creencias e ideas de los personajes históricos, y de cómo estuvieron condicionadas por su propio contexto político, social y cultural. Permitió en los estudiantes que se evitase analizarlas desde valores actuales, y por lo contrario les permitió desarrollar un esfuerzo cognitivo y empático que exigió situarse en la mentalidad de los actores históricos, a partir de la realidad histórica que les tocó vivir.

esde el modelo de empatía histórica, según Endacott y Brooks (2013) también, explicaron que la toma de perspectiva implica entender cómo el ser humano vivió, tomó sus decisiones, se sintió y actuó. En ese sentido, permitió en el estudiante, reconocer las diversas creencias y las condiciones sociales. Esta idea resultó central para la dimensión, porque refuerza la necesidad de ir más allá de una comprensión superficial de los hechos, promoviendo un acercamiento más humano y contextualizado a las experiencias históricas.

Fomentar en los estudiantes esta forma de comprensión resulta especialmente significativo, pues favorece una identificación más profunda con

los actores del pasado y permite considerar la diversidad de miradas existentes en un mismo contexto histórico. Analizar la toma de perspectiva contribuye a reflexionar sobre la complejidad del pasado y la coexistencia de experiencias distintas, incluso contradictorias.

Según Padrón (2020) definió la toma de perspectiva como la comprensión de las experiencias, los diversos principios, las creencias y en relación con su tiempo, lo que refuerza la idea de que toda interpretación histórica debe situarse dentro de una línea temporal. Ello aportó directamente al desarrollo de la dimensión, al decir que las decisiones históricas sólo pueden comprenderse plenamente cuando se analizan en relación con las condiciones y limitaciones de su época.

En este sentido, al analizar múltiples perspectivas no solo amplió la comprensión del pasado, sino que también ayudó a reflexionar sobre las diferentes visiones del pasado. Promoviendo la disposición a escuchar y comprender a otros, como señala Carril (2019, p. 45), “la conexión afectiva en la comprensión del pasado es fundamental para desarrollar una empatía histórica que permita a los estudiantes entender y valorar las experiencias de otros en contextos históricos diversos”. Por ello, al analizar los hechos desde múltiples perspectivas a través del reconocimiento de creencias, intereses e intenciones de personajes históricos, los estudiantes lograron evidenciar e identificar diferentes perspectivas presentes en las fuentes que analizan.

En conclusión, la toma de perspectiva se define como la capacidad de comprender e interpretar las acciones y decisiones del pasado desde distintos ángulos, situándose en la mentalidad de los actores históricos y reconociendo sus creencias, intereses y condiciones de vida. En la presente investigación, esta dimensión se operativiza mediante indicadores y preguntas orientadoras, que permitieron evidenciar los elementos considerados por los estudiantes al analizar diferentes perspectivas históricas.

Estos criterios guiaron el diseño de actividades como el análisis de fuentes diversas, discusiones guiadas y organizadores visuales, con el propósito de seguir fortaleciendo el desarrollo de la empatía histórica en el aula. Por

consiguiente, se presentan los elementos que componen la toma de perspectiva.

- **Identifica las creencias, intereses, objetivos y emociones de figuras históricas**

El identificar las creencias, intereses, objetivos y emociones de figuras históricas implicó comprensión, indagación, interpretación y reconstrucción del pasado desde la realidad de los personajes que lo vivieron, reconociendo que sus acciones respondieron a motivaciones personales y colectivas propias de su entorno. Esta perspectiva exige identificar los objetivos que sustentan sus decisiones, así como reconocer la influencia de otros actores y de las condiciones sociales, políticas y culturales en las que se desenvolvieron. De este modo, se comprendieron las creencias, intereses y emociones de los personajes históricos permitiéndoles la elaboración explicaciones más amplias, además, contextualizadas, reduciendo juicios simplificados y promoviendo que los estudiantes vinculen la información contextual con las intenciones de cada actor histórico.

Desde el modelo de la empatía histórica, Endacott y Brooks (2013) señalaron que la toma de perspectiva implica entender cómo vivió, pensó, sintió y actuó una persona del pasado, reconociendo una serie de creencias y posiciones sociales propias de su época. Este aporte se relaciona directamente con la subdimensión, porque resalta la importancia de aproximarse al mundo interno de los personajes históricos para comprender sus decisiones sin recurrir a explicaciones anacrónicas o moralizantes.

Desde la didáctica de la historia los estudiantes desarrollan la dimensión al momento de interpretar las diversas creencias, motivaciones, y las emociones de los distintos actores históricos con las fuentes variadas y según el contexto en el cual actuaron (Bartelds et al. 2020). Este enfoque refuerza la necesidad de trabajar con evidencias históricas que permitan reconstruir no sólo los hechos, sino también las intenciones y emociones que guiaron las acciones del pasado.

En esta misma línea, Padrón (2020) plantea que la toma de perspectiva supone analizar las motivaciones, pensamientos o expresiones presentes en los textos y en los intereses de figuras históricas, como Hitler o Truman,

vinculándose con su contexto integral, lo que permite comprender sus decisiones desde una mirada histórica situada. Asimismo, Pina (2020) destaca que esta subdimensión implica considerar diversas posiciones sociales y personales, como las de niños, padres, gobernantes o distintos grupos sociales, evitando una visión única y homogénea del pasado. Estos aportes enfatizan que la comprensión histórica se enriquece cuando se reconocen las múltiples experiencias, perspectivas y roles presentes en un mismo contexto.

Por ejemplo, una investigación desarrollada en la Universidad de Ámsterdam por Groot-Reuvekamp et al. (2017) muestra cómo la empatía histórica ayudó a un estudiante a comprender, sin justificar, por qué muchos ciudadanos alemanes apoyaron a Hitler, al situarse en su contexto de crisis económica y aparente estabilidad posterior. Esta subdimensión permite evaluar si los estudiantes logran acercarse al mundo interno de las figuras históricas mediante sus interpretaciones de diversas fuentes, identificando creencias, intereses y emociones que influyeron en decisiones del pasado.

En conclusión, esta subdimensión puede entenderse como un análisis humano e histórico de los actores del pasado, quienes actuaron con determinados propósitos según la época y el rol social que ocuparon dentro de un contexto cultural y social específico. Reconocer sus creencias, intereses y emociones permitió comprender que sus decisiones estuvieron condicionadas por normas, valores y estructuras propias de su tiempo.

En la presente investigación, esta subdimensión se abordó mediante esquemas de información, análisis de casos y exposiciones, en las que los estudiantes presentaron sus hallazgos mediante la producción de actividades durante las sesiones de clase, evidenciando su capacidad para identificar, explicar las motivaciones y emociones de los personajes históricos desde una perspectiva contextualizada.

- **Analiza los hechos desde múltiples puntos de vista**

El análisis de los hechos desde múltiples puntos de vista permite a los estudiantes comprender que las interpretaciones del pasado cambian según las experiencias, valores y eventualidades de cada grupo o individuo, y que no existe

una forma de explicar los acontecimientos históricos. De aquella se promueve el cuestionamiento de visiones únicas o sencillas del pasado, potenciando una comprensión histórica más compleja y crítica. En este sentido, Bartelds et al. (2020) indicó que contribuye a cuestionar la existencia de visiones únicas o las que son simplificadas del pasado favoreciendo una comprensión histórica compleja y crítica. Al explorar estas diversas miradas, donde no solo se desarrolló el pensamiento histórico, sino también se fomenta la tolerancia y el respeto por la diversidad de las experiencias.

Este planteamiento lo refuerza por Padrón (2020), quien destacó la importancia de reconocer la multiplicidad de perspectivas históricas, señalando que el pasado no admite una sola interpretación, sino que se construye a partir de diversas miradas que responden a posiciones sociales, intereses y contextos distintos. Esta idea resulta central, porque orienta a los estudiantes a comprender que los hechos históricos pueden ser vividos y narrados de manera diferente por los distintos actores involucrados.

Al explorar estas miradas diversas, no solo se fortalece el pensamiento histórico, sino que también se fomenta la tolerancia y el respeto por la diversidad de experiencias. Además, Martínez et al. (2021) señalaron que incluso dentro de una misma comunidad pueden existir diferencias de pensamiento, enriqueciendo el entendimiento histórico. Este aporte resalta la importancia de escuchar y reconocer las distintas voces que conforman una comunidad, permitiendo ampliar la comprensión de un mismo hecho histórico desde perspectivas complementarias o contrapuestas.

Según Endacott y Brooks (2013) explican que el análisis de múltiples fuentes ayuda a los estudiantes a escuchar diversas voces y perspectivas, lo que contribuyó a una comprensión más amplia y profunda del pasado. Esta aproximación permitió identificar coincidencias y diferencias en las creencias, intereses y visiones de los protagonistas históricos, así como desarrollar sensibilidad hacia las experiencias de aquellos grupos que han sido marginados en los relatos históricos tradicionales.

En la práctica pedagógica, esta subdimensión fue evaluada a partir del

trabajo que los estudiantes realizaron con distintos tipos de fuentes históricas, como testimonios, documentos escritos, imágenes y relatos, observando cómo integraron las diferentes perspectivas para interpretar los hechos del pasado.

En conclusión, analizar los hechos desde múltiples puntos de vista implica reconocer que en una misma comunidad coexisten diversas miradas, las cuales pueden incluso entrar en contradicción al interpretar un mismo acontecimiento histórico. En la presente investigación, esta subdimensión se operativiza con criterios de evaluación que recogieron el análisis comparativo de diversas fuentes, evidenciado en esquemas, organizadores gráficos y socializaciones, donde los estudiantes expusieron los distintos puntos de vista identificados, fortaleciendo así su comprensión crítica y contextualizada del pasado.

- **Alinea sus juicios con la mentalidad del pasado, no con valores presentes**

Alinear los juicios con la mentalidad del pasado y no con valores presentes significa comprender los hechos históricos según los valores y creencias de su época, evitando evaluarlos con criterios actuales. La empatía histórica busca interpretar las intenciones y emociones de los personajes sin calificarlos desde la moral contemporánea, sino entendiendo las razones y condiciones sociales que influyeron en sus acciones.

Por ello, se evita incurrir en el presentismo, es entendido como la forma en juzgar al pasado con los valores del presente. Como menciona Botello (2021), el presentismo amenaza con destruir y cambiar la percepción del pasado, manipulándolo, reinterpretando, juzgándolo con los valores del momento o cambiar con hechos totalmente distintos al combinar con otras fuentes poco fiables. Este aporte sostiene que interpretar las fuentes históricas desde una mentalidad actual puede conducir a una visión distorsionada de los hechos y dificultar un análisis objetivo y contextualizado de la historia.

Desde la literatura sobre empatía histórica, Endacott y Brooks (2013) sostuvieron que estudiar y contextualizar el pensamiento y acciones de las figuras del pasado ayuda a evitar juzgarlas desde valores o leyes actuales, para desarrollar un juicio histórico más adecuado y situado. Este aporte se relacionó

directamente con la subdimensión, porque prioriza la necesidad de comprender cómo pensaban en el pasado dentro de su propio contexto, antes de emitir valoraciones sobre sus acciones.

Según Padrón (2020) enfatiza que comprender no significa justificar, sino explicar las acciones del pasado desde la mentalidad histórica en la que ocurrieron, alineando el análisis con los marcos culturales y sociales de la época, y no con criterios morales contemporáneos. Esta precisión resulta clave para el trabajo con estudiantes, pues permitió diferenciar entre comprensión histórica y aprobación moral.

Asimismo, “La habilidad de ver el mundo tal como lo veían las personas en el pasado sin imponer los valores de hoy en el pasado” (Yilmaz 2007, como se citó en Pina, 2020). Esta idea refuerza la subdimensión, al destacar que la interpretación histórica requiere un ejercicio consciente de ubicación temporal y cultural, evitando proyectar creencias actuales sobre contextos pasados.

Alinear los juicios con la mentalidad del pasado no implica justificar las acciones de las figuras históricas, sino comprender por qué actuaron de determinada manera, considerando sus posibilidades, limitaciones y posición social.

Reconocer que los seres humanos poseen emociones, valores y creencias propias de su contexto histórico permite a los estudiantes evitar juicios superficiales y desarrollar opiniones más reflexivas, fundamentadas y contextualizadas. En conclusión, el estudio de la historia posibilita comprender cómo la mentalidad del pasado se ha transformado a lo largo del tiempo, evidenciando que los valores, creencias y formas de pensar son construcciones cambiantes que reflejan la evolución de las sociedades humanas.

Dado que cada contexto sociocultural es distinto y varía según la época, resulta indispensable evitar el presentismo en el análisis histórico. En la presente investigación, esta subdimensión se midió mediante actividades de análisis, como el trabajo con dilemas históricos y situaciones problemáticas, en las que los estudiantes debían interpretar los hechos considerando los factores contextuales y la mentalidad propia de la época, permitiendo evaluar su

capacidad para formular juicios históricos alineados con el pasado.

2.2.2.3 Conexión Afectiva.

La tercera dimensión, denominada conexión afectiva, se vincula estrechamente con la empatía histórica, la cual exige no solo analizar el contexto temporal y espacial de los hechos históricos, sino también comprender de manera cognitiva las experiencias y decisiones de los protagonistas del pasado. A esta comprensión racional se suma la dimensión afectiva, que permite ir más allá del análisis intelectual para establecer una conexión emocional con quienes vivieron dichos acontecimientos, reconociendo el lado humano de cada personaje histórico.

Así, la empatía histórica combina razón y emoción para que los estudiantes se pongan en el lugar de los actores históricos y logren una comprensión más humana y profunda de la historia evidenciando “consideración de cómo las experiencias vividas, situaciones o acciones de las figuras históricas pueden haber sido influenciadas por su respuesta afectiva basada en una conexión hecha con las propias experiencias de vida similares pero diferentes” (Endacott y Brooks, 2013 p. 43).

Como menciona Ciriza (2021), la empatía histórica implica no sólo una comprensión racional, sino también una conexión emocional con quienes vivieron en otros tiempos. En sus palabras:

> La empatía histórica es la capacidad de comprender el comportamiento de las personas del pasado, sin juzgarlo e incluso sin aceptarlo. Para ello se requiere la comprensión de los contextos en los que se desarrollaron, el acercamiento a cómo el sujeto histórico pudo haber pensado alguna situación desde su experiencia, principios, posiciones, actitudes y creencias, y, por último, la construcción de un puente afectivo para ‘sentir’ lo que los protagonistas de la historia. (p. 35)

No obstante, esta dimensión no pretende derivar en una identificación emocional contemporánea ni en un enfoque sentimentalista. Como señala Pina (2020), las reacciones emocionales vinculadas a la empatía histórica deben

comprenderse siempre dentro del contexto histórico específico y no como una proyección de emociones actuales sobre los sujetos del pasado. En este sentido, la conexión afectiva supone una emoción situada y contextualizada, que evita interpretaciones basadas en valores, sensibilidades o juicios propios del presente.

Asimismo, Bartelds et al. (2020) advierten que en la didáctica de la historia existe un consenso en considerar la contextualización como una condición indispensable para la empatía histórica, porque permite comprender las acciones y decisiones de los personajes históricos desde las circunstancias propias de su época y no desde parámetros actuales. Esta condición resulta fundamental para que la conexión afectiva se construya de manera reflexiva y académicamente rigurosa.

Finalmente, la dimensión de conexión afectiva de la empatía histórica permite establecer una aproximación emocional con los protagonistas del pasado sin incurrir en juicios anacrónicos ni en identificaciones personales descontextualizadas. En esta investigación, dicha dimensión se operacionaliza mediante actividades colaborativas en el aula, como la redacción de cartas históricas, el análisis de testimonios y la participación en debates guiados, las cuales fueron evaluadas a través de autoevaluaciones emocionales realizadas por los estudiantes, orientadas a reconocer y reflexionar sobre sus reacciones afectivas en relación con el contexto histórico estudiado.

- **Expresa reacciones emocionales acordes al contexto histórico.**

Expresar reacciones emocionales de acuerdo al contexto histórico implicó partir del conocimiento de la época y de los acontecimientos políticos, culturales y sociales que fueron característicos a un determinado tiempo de la historia. Esto permitió comprender las reacciones y sentimientos de los personajes históricos involucrados dado que se trata de un estudio contextualizado con variadas fuentes de información que facilitan al estudiante aproximarse empáticamente para que puedan expresar emociones a lo que pudo haber ocurrido sin caer en interpretaciones presentistas.

En este sentido, Endacott y Brooks (2013) sostienen que, para comprender a las figuras del pasado, los estudiantes deben reconocer cómo probablemente se sentían los actores históricos y conectar esas emociones con experiencias humanas comprensibles, siempre mediadas por el contexto histórico. Este ejercicio favorece una comprensión emocional que no se basa en la identificación emocional actual, sino en una reconstrucción empática informada por el conocimiento histórico.

Reconocer como las personas afrontan determinadas situaciones del pasado permitió a los estudiantes reflexionar sobre episodios históricamente importantes, aun cuando desde el presente algunas acciones puedan resultar cuestionables. En esta línea, Padrón (2020) señala que las decisiones humanas del pasado estuvieron profundamente influidas por emociones como el miedo, la frustración, la esperanza o el sentido de responsabilidad, las cuales deben ser comprendidas dentro de las condiciones sociales, políticas y culturales de su tiempo. De este modo, las emociones se convierten en un aspecto a explicar clave para comprender las acciones históricas, sin justificarlas desde parámetros morales actuales.

Por ello, el rol del docente resulta fundamental para guiar a los estudiantes en la comprensión emocional del pasado, con el propósito de que logren expresar sus impresiones de acuerdo con el contexto o hecho estudiado, evitando juicios morales contemporáneos. Como advierte Pina (2020), las reacciones emocionales deben comprenderse dentro del contexto histórico en el que surgieron y no como una identificación emocional propia del presente. Así, la emoción se transforma en una vía de conocimiento que complementa el análisis cognitivo y favorece una comprensión más profunda, crítica, profunda y respetuosa del pasado.

En el aula, esta práctica fomenta la reflexión crítica y el reconocimiento de la diversidad de experiencias humanas a lo largo de la historia. Carril (2019) afirmó lo siguiente:

> La empatía histórica implica comprender los hechos del pasado junto con las emociones y pensamientos de quienes los vivieron, reconociendo que

> sus acciones estuvieron guiadas por los valores y circunstancias de su época. Esta perspectiva refuerza la importancia de situar las reacciones emocionales en su contexto histórico, evitando juzgarlas desde parámetros actuales. De este modo, las emociones se convierten en un medio de comprensión que complementa el análisis racional y favorece una visión más humana y respetuosa del pasado. (p. 45)

En conclusión, la comprensión emocional vinculada al contexto histórico permite interpretar los hechos de manera crítica y evitar interpretaciones presentistas, porque las emociones y acciones de las personas del pasado se analizan desde la información contextual disponible. Al contextualizar las reacciones emocionales de los actores históricos, se desarrolla la sensibilidad histórica del estudiante y se fortalece la empatía histórica como un puente entre la razón y la emoción.

En la investigación, esta subdimensión se operativiza mediante actividades de análisis y discusión, en las que los estudiantes interpretaron testimonios, poemas, relatos y otras fuentes históricas, identificando y argumentando las emociones que pudieron haberse experimentado en ese contexto, lo que evidenció el desarrollo de una comprensión emocional situada y respetuosa del pasado.

- **Describe sentimientos y emociones de los personajes en relación con los hechos**

La subdimensión indica y demuestra que describir los sentimientos y emociones de los personajes en base a los hechos históricos ocurridos requiere involucrarse en la perspectiva humana del pasado. Esta habilidad reconoce que detrás de cada suceso existieron personas que experimentaron emociones tales como alegría, temor, dolor o esperanza según las circunstancias que vivieron. Comprender estas experiencias emocionales supone ir más allá de los hechos visibles y acercarse a la dimensión interna de quienes protagonizaron la historia.

Según la Brigham Young University (s.f.), la empatía histórica implica situarse en el lugar de las figuras del pasado para comprender cómo veían y sentían el mundo que les rodeaba, reconociendo que sus emociones influyen en

sus decisiones y formas de actuar. Esta idea refuerza que las emociones no son elementos secundarios, sino componentes que ayudan a explicar el comportamiento humano dentro de un contexto histórico determinado.

De manera similar, Endacott y Brooks (2013) explican que la conexión afectiva permite ver a los personajes históricos como seres humanos cuyas emociones estuvieron condicionadas por circunstancias concretas. Este aporte resulta relevante para la subdimensión, porque orienta al estudiante a reconocer emociones sin caer en juicios simplistas, entendiendo que dichas reacciones respondieron a situaciones específicas de su tiempo.

Por su parte, Padrón (2020) sostiene que el alumnado puede comprender emociones históricas como la derrota, el fracaso, el compromiso o la defensa de principios sin recurrir a una identificación emocional acrítica. Esta postura aclara que el objetivo no es sentir lo mismo que los personajes del pasado, sino interpretar de manera reflexiva como aquellas emociones influyeron en sus decisiones, evitando trasladar experiencias personales actuales a contextos históricos distintos.

Asimismo, Paricio (2019, como se citó en Pina, 2020) enfatiza que para explicar acciones y decisiones históricas es necesario hacerse cargo de los aspectos emocionales de los personajes implicados. Este enfoque refuerza la idea de que las emociones forman parte del análisis histórico y permiten construir interpretaciones más profundas y coherentes con la realidad vivida por los actores del pasado.

En conclusión, describir sentimientos y emociones abre la posibilidad de analizar al ser humano histórico como una persona común, cuyas decisiones, pequeñas o trascendentales, marcaron el rumbo de la sociedad. Comprender que estas acciones estuvieron acompañadas por emociones como la reflexión, el temor, la esperanza o incluso el arrepentimiento, permite al estudiante interpretar el pasado con mayor sensibilidad y relacionarlo de manera crítica con su actuar en el presente.

Esta subdimensión se abordó mediante actividades de análisis e interpretación de relatos, testimonios y fuentes primarias, en las que los

estudiantes identificaron y explicaron las emociones presentes en los hechos históricos, fortaleciendo así una comprensión más humana y contextualizada de la historia.

- **Demuestra implicación personal y motivación en actividades empáticas**

Demostrar implicación personal y motivación en actividades empáticas en hechos históricos refleja el compromiso del estudiante con la comprensión profunda del pasado desde una perspectiva humana. Esta actitud va más allá del análisis racional, pues implica conectar emocionalmente con los protagonistas históricos y reconocer el valor de sus experiencias.

En este sentido, la empatía histórica se entiende como “un proceso cognitivo-afectivo que busca comprender los pensamientos, sentimientos, vivencias, decisiones y acciones de las personas del pasado dentro de sus contextos históricos específicos” (Barton y Levstik, 2004; Endacott y Brooks, 2013, como se citó en Karn, 2023, p. 82). Desde esta perspectiva, la motivación del estudiante se fortalece cuando logra establecer vínculos significativos con los actores históricos, comprendiendo sus experiencias desde una mirada contextualizada y desarrollando un interés genuino por interpretar el pasado de manera crítica y reflexiva.

De esta manera, la implicación personal en actividades empáticas favorece una participación más activa en el aprendizaje de la historia, promoviendo no solo la comprensión de los acontecimientos históricos, sino también el desarrollo de actitudes de respeto, sensibilidad y valoración hacia las experiencias humanas de otras épocas.

Desde esta perspectiva, Endacott y Brooks (2013) explican que las actividades guiadas de investigación y discusión a partir de fuentes primarias favorecen una mayor implicación emocional y cognitiva del alumnado. Este aporte se relaciona directamente con la subdimensión, debido a que evidencia que la motivación no aparece de manera espontánea, sino que se construye cuando el estudiante participa activamente en experiencias que le permiten dialogar con el pasado, analizar testimonios y confrontar distintas miradas

históricas.

Asimismo, Padrón (2020) resalta que la empatía histórica contribuye a humanizar la historia, al permitir que el estudiante conecte con el pasado desde una experiencia significativa. Esta humanización fortalece la implicación personal, porque el estudiante deja de percibir los hechos históricos como datos aislados y comienza a reconocerlos como experiencias vividas por personas reales, con emociones, conflictos y decisiones complejas.

En conclusión, demostrar implicación personal y motivación en actividades empáticas conlleva adoptar una actitud activa frente al conocimiento histórico, donde razón y emoción se articulan para comprender el pasado desde su propia perspectiva. Esta forma de aproximarse a la historia favorece aprendizajes más significativos y contribuye al desarrollo de una conciencia histórica más humana, reflexiva y comprometida con la comprensión del otro.

2.2.3 Competencia Construye Interpretaciones Históricas

La competencia Construye interpretaciones históricas el cual es la variable dependiente de acuerdo con el Ministerio de Educación (2016), permite que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico sobre los procesos históricos para comprender los desafíos del presente, a través del análisis de diversas fuentes y el reconocimiento de su rol como sujeto activo en la construcción de la historia. De esta manera, logra interpretar y analizar hechos del pasado para explicar los cambios y permanencias que han ocurrido a lo largo del tiempo, así como su impacto en los distintos ámbitos sociales, políticos y culturales que han impactado en la forma de actuar del ser humano.

En la misma postura, Ríos (2018) señala que la competencia Construye interpretaciones históricas busca que los estudiantes desarrollen habilidades que vinculen la historia con su propia identidad como sujetos con pasado, presente y futuro. Las teorías son fundamentales porque brindan marcos conceptuales que orientan la enseñanza y permiten una comprensión profunda de los hechos históricos. Contar con bases teóricas sólidas ayuda a los docentes a fomentar el pensamiento crítico y a reconocer el progreso cognitivo en el aprendizaje de la historia.

El Ministerio de Educación (2016), subraya la importancia de construir interpretaciones históricas como un proceso integral de reconocimiento y reflexión. Este proceso implica comprender nuestra conexión con el pasado y nuestra responsabilidad en la configuración del futuro desde el presente. Además, promueve una visión amplia y crítica del mundo contemporáneo al analizar y resolver problemas históricos de Perú, Latinoamérica y el mundo. Este enfoque pedagógico requiere habilidades para interpretar diversas fuentes y comprender los cambios, las continuidades, las simultaneidades y las secuencias temporales en contextos históricos.

A partir de ello, se vuelve esencial integrar la competencia con la empatía histórica, pues esta articulación permite que los estudiantes interpreten el pasado no solo desde un análisis centrado en los hechos o en la estructura del acontecimiento, sino también desde la comprensión de las vivencias, creencias y motivaciones de los actores históricos. Al incorporar la toma de perspectiva, la contextualización y la conexión emocional en la construcción de interpretaciones, los estudiantes pueden elaborar explicaciones más precisas y humanas de los procesos históricos. Este vínculo fortalece la competencia, dado que la empatía histórica favorece interpretaciones que reconocen la diversidad de miradas y voces del pasado, asimismo, permiten comprender cómo las decisiones de los protagonistas históricos estuvieron condicionadas por realidades sociales, culturales y afectivas propias.

2.2.3.1. Interpreta Críticamente Fuentes Diversas.

La presente capacidad evalúa y comprende diferentes tipos de fuentes de información (como textos, documentos, imágenes, datos, etc.) de manera reflexiva y objetiva. Incluyendo comparación de diferentes fuentes de información y síntesis de información.

Según el Ministerio de Educación (2016), en esta capacidad, el estudiante desarrolla la habilidad de identificar las fuentes más pertinentes para abordar un problema histórico específico. Es capaz de buscar información y diferentes interpretaciones en una variedad de fuentes primarias y secundarias, y comprender de manera crítica que cada fuente refleja una perspectiva particular

sobre los eventos y procesos históricos. Reconoce la importancia de consultar múltiples fuentes para enriquecer la construcción de su explicación histórica. Según (Gómez, 2018, como se citó en Salas, 2020) “las fuentes se entiende el origen de la información utilizada en el estudio o análisis, es decir, de dónde vienen o se tomaron los datos. La fuente puede ser primaria o secundaria” (p. 37).

La investigación muestra que trabajar con fuentes históricas primarias fortalece el pensamiento crítico. Cevallos y Mora (2022) hallaron que estas estrategias mejoran el análisis y la síntesis en los estudiantes. Rodríguez (2019) confirma que esta capacidad desarrolla directamente el pensamiento crítico. Acuario (2020) demuestra que el seminario socrático facilita la interpretación crítica de fuentes al promover el diálogo, la comparación de perspectivas y el cuestionamiento de la veracidad de los documentos.

A su vez, Portillo (2018) menciona que la interpretación crítica de fuentes diversas posibilita integrar las experiencias personales al analizar fuentes primarias. En ese sentido, al interpretar la información, los estudiantes establecen vínculos entre los hechos históricos y sus propias vivencias. Por ello, este proceso, se relaciona con los saberes, experiencias y marcos de referencia propios del estudiante. Asimismo, desde esta perspectiva, el análisis de diversas fuentes favorece la construcción de significados más profundos, al conectar los acontecimientos históricos con las experiencias personales y promover un aprendizaje histórico más reflexivo y significativo. (Miró-Miró, 2019, como se citó en Quispe, 2024).

Se entiende como un conjunto de procedimientos orientados a un propósito específico, fundamentados en la reflexión y el análisis. Dichos procedimientos se organizan con la finalidad de activar diversas habilidades, evaluar críticamente información proveniente de distintas fuentes y plantear soluciones frente a un desafío. No obstante, este proceso también implica considerar el contexto, la intencionalidad y la fiabilidad de la información analizada. En este sentido, la capacidad de interpretar críticamente fuentes diversas va más allá de la aplicación mecánica de procedimientos

preestablecidos, ya que requiere un juicio reflexivo que permita cuestionar, contrastar y otorgar significado a la información a partir de su contexto de producción.

En síntesis, la empatía histórica favorece el desarrollo de esta capacidad al permitir que los estudiantes no solo analicen críticamente las fuentes, sino que también comprendan las motivaciones, perspectivas y circunstancias de los actores históricos dentro de su propio contexto. De este modo, promueve la construcción de interpretaciones más profundas, contextualizadas y fundamentadas, en concordancia con los enfoques contemporáneos del pensamiento histórico.

2.2.3.2. Comprende el Tiempo Histórico.

Esta segunda capacidad, sitúa los eventos, procesos y cambios dentro de un marco temporal específico, reconociendo su relación con el pasado, el presente y el futuro. Implica no solo conocer las fechas y los hechos históricos, sino también entender cómo esos eventos se desarrollaron en un contexto temporal, y cómo las distintas épocas se interrelacionan entre sí.

Según el MINEDU (2016), los estudiantes desarrollan la capacidad de comprender que cada periodo histórico tiene características propias y cambios significativos, reconociendo que no todo cambio implica progreso y que pueden coexistir sociedades con distintos niveles de desarrollo en un mismo tiempo. Al finalizar la escolaridad, dominan el concepto de tiempo histórico, entendiendo que los procesos avanzan a distintos ritmos. Alarcón (2019) añade que manejar el tiempo histórico implica conocer la cronología y analizar categorías como sucesión, cambio y permanencia dentro de un marco temporal determinado.

En cambio, para Sánchez (2024) en su investigación evidenció que es importante abordar del tiempo histórico y de conceptos temporales como parte conceptual de la enseñanza de la historia. Por su parte Hernández (2024) coincide en que la adquisición y construcción de la temporalidad constituye un proceso complejo, que implica que los estudiantes comprendan y desarrollen la capacidad de relacionar los eventos pasados con el presente. Finalmente, Preisler (2024) sostiene que el estudio de la historia implica describir y analizar

el pasado para entender que constituye una realidad distinta a la actual, cuya interpretación contribuye a entender el presente y a la proyección hacia el futuro.

La contextualización histórica es esencial para que los estudiantes comprendan los procesos y cambios a lo largo del tiempo y su relación con el pasado, presente y futuro. Autores como Alarcón (2019), Sánchez (2024), Hernández (2024), Reyes et al. (2024) y Chávez (2023) señalan que dominar el tiempo histórico requiere interpretar contextos, analizar continuidades y transformaciones y desarrollar procesos complejos de abstracción. Además del conocimiento cronológico, la empatía histórica resulta clave porque permite comprender las decisiones y motivaciones de personas de otras épocas, logrando interpretaciones más profundas y contextualizadas. Así, esta empatía ayuda no solo a entender el pasado, sino también a vincularlo con el presente y proyectarlo hacia el futuro, fortaleciendo un pensamiento histórico crítico y reflexivo.

2.2.3.3. Elabora Explicaciones sobre Procesos Históricos.

Esta última capacidad, comprende la habilidad de analizar, describir y explicar cómo y por qué ocurrieron ciertos eventos o fenómenos a lo largo de la historia, comprendiendo los factores que los impulsaron y las consecuencias que generaron.

Por lo tanto, el Ministerio de Educación (2016) afirmó lo siguiente:

> Es jerarquizar las causas de los procesos históricos relacionando las motivaciones de sus protagonistas con su cosmovisión y la época en la que vivieron. También es establecer las múltiples consecuencias de los procesos del pasado y sus implicancias en el presente, así como reconocer que este va construyendo nuestro futuro. (p.109)

Este análisis contribuye al fortalecimiento del pensamiento histórico al permitir que el estudiante reflexione sobre los procesos sociales actuales a partir de sus antecedentes en el pasado. El estudio plantea que el desarrollo de la empatía histórica incrementará la capacidad de elaborar explicaciones sobre procesos históricos. Según Livia y Santiago (2025), el pensamiento crítico es fundamental en la formación histórica, pues posibilita analizar información desde

distintas perspectivas, establecer relaciones causales y comprender los procesos sociales en su contexto temporal. Esta base teórica resalta la importancia de dicha capacidad, al permitir que el estudiante construya argumentos históricos coherentes que integren causas, consecuencias, permanencias y cambios, utilizando el pensamiento crítico para interpretar, contrastar y sustentar sus conclusiones.

Es fundamental porque permite que el estudiante comprenda cómo y por qué ocurren los hechos del pasado. Según Mendoza (2024), esta capacidad exige identificar múltiples causas y consecuencias, reconocer la relevancia de los acontecimientos y darles sentido dentro de un contexto histórico. En síntesis, implica construir explicaciones coherentes y bien fundamentadas que faciliten la interpretación de la dinámica de los procesos históricos. Huayna y Condori (2017, como se citó en Flores, 2020) afirman que la elaboración de explicaciones históricas implica priorizar las causas de cada proceso histórico, considerando que están relacionadas con las motivaciones de los protagonistas, cuyas concepciones del mundo, propias de la época en que vivieron, influyen en la continuidad de la historia humana.

Según Guerrero (2022), aunque los estudiantes suelen identificar fechas y personajes, aún tienen dificultades para explicar procesos históricos, así como sus causas y consecuencias, lo que limita una comprensión profunda del pasado. Por ello, la capacidad de elaborar explicaciones históricas es fundamental para el pensamiento crítico. Si bien en muchos países se considera esencial que los estudiantes expliquen de manera clara y fundamentada cómo ocurren los procesos históricos, y la normativa promueve esta habilidad desde edades tempranas, las condiciones reales de las aulas dificultan su desarrollo adecuado.

La capacidad de elaborar explicaciones sobre procesos históricos constituye una competencia central en la formación del pensamiento histórico de los estudiantes, debido a que no se limita a identificar hechos, sino que implica analizar, describir y explicar cómo y por qué ocurrieron los eventos, considerando sus causas, consecuencias, permanencias y cambios a lo largo del tiempo. Según el Ministerio de Educación (2016) y diversos autores como Saavedra

(2024), Livia y Santiago (2025) y (Huayna y Condori, 2017, como se citó en Flores, 2020), Guerrero (2022) el desarrollo de esta habilidad requiere construir explicaciones fundamentadas en evidencia, aplicar correctamente conceptos históricos y relacionar las motivaciones de los protagonistas con el contexto de su época.

En este marco, el pensamiento crítico juega un papel fundamental, permitiendo a los estudiantes interpretar la información desde múltiples perspectivas, jerarquizar causas, contrastar evidencias y generar argumentos históricos coherentes. Sin embargo, el logro pleno de esta capacidad puede reforzarse mediante el desarrollo de la empatía histórica, en razón de que esta habilidad permite a los estudiantes ponerse en el lugar de los actores del pasado, comprender sus decisiones, limitaciones y perspectivas del mundo, y vincularlas con los procesos sociales y culturales de su tiempo.

2.3 Teorías De la Historia

Las teorías presentadas en esta sección constituyeron el sustento conceptual de la presente investigación, ya que permite comprender los procesos involucrados en el desarrollo de la competencia Construye interpretaciones históricas y su relación con la empatía histórica. Asimismo, proporciona los fundamentos para explicar cómo los estudiantes construyen conocimientos sobre el pasado, interpretan fuentes históricas y desarrollan el pensamiento crítico. En este sentido, se presentan las siguientes teorías,
Las cuales constituyen el sustento conceptual del estudio:

2.3.1 Teoría del Desarrollo del Pensamiento Histórico

La teoría del pensamiento histórico manifiesta cómo las personas desarrollan la capacidad de comprensión, interpretación y el análisis de los hechos históricos, es decir, es una capacidad cambiante. Estas teorías tienen influencias de diferentes disciplinas como la psicología, la pedagogía, la filosofía y la historiografía, dichas perspectivas permiten comprender cómo los estudiantes realizan construcciones significativas sobre el pasado y cómo pueden ser acompañados en ese proceso desde la enseñanza de la historia.

Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, Zhang (2022) explica que los aportes de la teoría de Jean Piaget permiten comprender que la adquisición de nociones históricas, como la temporalidad, los cambios y permanencias, se desarrolla progresivamente conforme los estudiantes alcanzan niveles superiores de razonamiento. En este sentido, la comprensión de los procesos históricos exige la construcción gradual de estructuras cognitivas que favorezcan el análisis, la interpretación y la explicación de acontecimientos del pasado. En la presente investigación, estos aportes sustentan la selección de actividades orientadas a ordenar hechos, identificar cambios y permanencias, así como establecer relaciones temporales, aspectos fundamentales para el desarrollo de la competencia Construye interpretaciones históricas.

Por su parte, Cong-Lem (2022) señala que la teoría de Lev Vygotsky concibe el aprendizaje como un proceso mediado por la interacción social, el lenguaje y el contexto cultural, elementos que favorecen el desarrollo de capacidades cognitivas complejas. En el ámbito de la enseñanza de la Historia, esta perspectiva permite comprender que habilidades como la interpretación de fuentes, la argumentación histórica y la construcción de explicaciones se fortalecen mediante el diálogo, el trabajo colaborativo y la mediación docente. En correspondencia con estos planteamientos, la presente investigación incorporó actividades grupales, debates guiados y el análisis compartido de fuentes históricas, con el propósito de favorecer la toma de perspectiva y fortalecer la capacidad Interpreta críticamente fuentes diversas.

Desde la didáctica de la Historia, Romera et al. (2019) destacan que la propuesta de pensamiento histórico desarrollada por Peter Seixas constituye un referente para comprender cómo los estudiantes construyen interpretaciones fundamentadas sobre el pasado mediante el análisis crítico de evidencias históricas. En ese sentido, este enfoque orientó la organización del instrumento de evaluación empleado en la presente investigación y los criterios considerados para valorar el desarrollo de la competencia Construye interpretaciones históricas en el pretest y el postest. Asimismo, permitió sustentar la selección de indicadores relacionados con la contextualización, el análisis crítico de fuentes y la elaboración de explicaciones históricas, contribuyendo al seguimiento del

progreso alcanzado por los estudiantes durante la intervención pedagógica.

2.3.1.1 Modelo de Alfabetización Histórica.

La alfabetización histórica según Cáceres (2024), se refiere “a la capacidad de comprender, analizar y evaluar críticamente las fuentes históricas, así como de construir una narrativa coherente y significativa del pasado” (p. 36). Esta perspectiva señala que la interpretación de las fuentes históricas no consiste únicamente en conocer hechos, sino en desarrollar otras habilidades como, analizar evidencias, hechos, comprender diversas perspectivas y reconstruir procesos históricos desde un enfoque crítico, y reflexivo. Este modelo refuerza la implementación de actividades y estrategias orientadas al análisis de múltiples fuentes.

Desde esta mirada, la alfabetización histórica supone que los estudiantes contrasten fuentes, cuestionen los hechos y argumenten sus posturas para construir interpretaciones sólidas sobre hitos y procesos del pasado. Este enfoque fortalece el pensamiento crítico, favorece la comprensión de la complejidad histórica y su vínculo con el presente, y permite que los estudiantes adopten posiciones conscientes y fundamentadas frente a los desafíos sociales actuales.

Por estas razones expuestas el modelo de la alfabetización histórica constituye un fundamento importante, debido a que orientó la planificación de las estrategias y actividades, como también los criterios de evaluación usados para medir el nivel de progreso de la competencia Construye interpretaciones históricas.

2.3.1.2 La Construcción del Conocimiento Teórico de Rüsen.

A continuación, la teoría de Rüsen (2013) ofrece un aporte complementario para comprender cómo los estudiantes construyen sentido histórico a partir de la interpretación del pasado. Desde esta perspectiva, el conocimiento histórico no se limita a acumular información sobre hechos antiguos, sino que constituye un proceso narrativo mediante el cual las personas interpretan el pasado para comprender el presente y elaborar posibles concepciones del futuro.

Ruiz y Coudannes (2021) profundizan en esta idea al señalar que la conciencia histórica no puede ser entendida como simple conocimiento del pasado. Asimismo, los autores explican que esta "estructura el conocimiento como medio de entender el tiempo, en una combinación compleja que contiene la aprehensión del pasado, signada por la necesidad de entender el presente y de imaginar futuros" (p. 104). Esta concepción resulta especialmente pertinente para el desarrollo de la empatía histórica, debido a que exige que los estudiantes no sólo se limiten a comprender los hechos pasados, sino que establezcan vínculos analíticos con su realidad actual y con las implicancias que estos procesos podrían tener a futuro.

Por ejemplo, al analizar los efectos de la Reforma Agraria en el Perú, se evaluará si los estudiantes logran explicar los motivos que dieron origen a este proceso y los efectos que generaron, del proceso desde la mentalidad de la época, relacionar dichos cambios con desigualdades persistentes en el presente y reflexionar sobre los desafíos que aún proyecta hacia el futuro. Desde esta lógica se orienta el análisis del nivel de profundidad interpretativa que los estudiantes alcanzan tras la intervención didáctica, permitiendo valorar si sus explicaciones históricas se vuelven más contextualizadas, coherentes y fundamentadas.

Finalmente, esta base conceptual enlaza con las dimensiones de la empatía histórica propuestas por Endacott, las cuales se presentan en la sección siguiente y cuya operacionalización puede observarse en la Tabla 1.

2.4 La Empatía Histórica y su Contribución con el Desarrollo de la Competencia

La empatía histórica es un enfoque clave para desarrollar dicha competencia debido a que admite la comprensión del pasado desde las experiencias y contextos de los actores históricos, y permite promover un análisis profundo de la complejidad humana y social. En esta línea, Marolla, Maya y Salazar (2022) señalan que los estudiantes empatizan más con historias cercanas a su identidad y requieren apoyo para conectarse con experiencias

más distantes, por lo que es necesario incorporar problemas sociales relevantes vinculados a emociones y vivencias. Así, la empatía histórica favorece una comprensión contextualizada de los hechos y una mayor valoración de la diversidad humana.

Desde el enfoque por competencias, la empatía histórica fortalece las capacidades de interpretar fuentes, comprender el tiempo histórico y elaborar explicaciones fundamentadas. Este enfoque permite analizar documentos y testimonios desde diversas perspectivas, entendiendo cómo los valores y contextos de cada época influyeron en los actores históricos. Además, facilita conectar el pasado con problemáticas actuales como desigualdad o migración y promueve un pensamiento crítico que profundiza la comprensión del presente.

En el marco de esta investigación, la empatía histórica se operacionaliza a través de indicadores específicos que permiten evaluar de manera cuantitativa cómo los estudiantes comprenden, contextualizan e interpretan los procesos históricos. La dimensión Contextualización se expresa en indicadores como la identificación del contexto político, social y cultural, así como en la capacidad para fundamentar explicaciones con fuentes pertinentes.

En ese sentido, a partir de actividades como la elaboración de líneas de tiempo, el análisis comparativo de fuentes o el debate sobre dilemas históricos sustentan estos indicadores, permitieron observar si el estudiante evita anacronismos y construye interpretaciones coherentes con la mentalidad de la época.

Por su parte, la dimensión conexión afectiva se relaciona con indicadores centrados en la identificación de creencias, emociones y objetivos de los personajes históricos, así como en el análisis de múltiples perspectivas. Estos indicadores permiten evaluar la habilidad del estudiante para comprender a los actores históricos desde su propio contexto emocional y sociocultural, lo cual responde al principio de Davinson (2017) sobre el equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo. Actividades como la escritura de diarios históricos, la representación de escenas facilitan la observación cuantificable de estas habilidades, porque se

evidencian si el estudiante adopta distintos puntos de vista y alinea su interpretación con la mentalidad del pasado.

Por lo tanto, la dimensión Conexión afectiva se vincula con indicadores que valoran las reacciones emocionales acordes al contexto histórico, la descripción profunda de sentimientos de los personajes y la implicación personal del estudiante durante actividades empáticas. Esta dimensión permite evaluar la sensibilidad histórica, entendida como la capacidad de conectar emocionalmente con testimonios y experiencias del pasado.

En conjunto, estas dimensiones e indicadores permiten traducir la empatía histórica en un conjunto de evidencias medibles mediante el instrumento aplicado. De esta manera, se garantiza la coherencia entre el marco teórico, la evaluación cuantitativa y los propósitos de la competencia evaluada, permitiendo determinar con mayor rigurosidad el aporte del enfoque de empatía histórica en el aprendizaje en el área de Ciencias Sociales.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma, Nivel, Tipo y Diseño Metodológico

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, caracterizado por emplear datos numéricos y procedimientos estadísticos para la medición del impacto que repercute en las estrategias vinculadas a la empatía histórica. Este enfoque permitió medir objetivamente los cambios dados en el nivel de logro de la competencia Construye interpretaciones históricas, tras la aplicación de aquellas estrategias.

Desde el punto de vista epistemológico el presente estudio se enmarca en un paradigma positivista porque se orienta en la medición de los objetivos de las variables contrastadas con hipótesis y análisis estadísticos de los datos obtenidos. De manera que permite sustentar los cambios observados en la variable dependiente después de una intervención pedagógica.

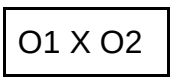
De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), el enfoque cuantitativo se distingue por ser secuencial, objetivo y orientado a la medición rigurosa de las

variables de estudio. Este enfoque se desarrolla a partir de la formulación de preguntas de investigación e hipótesis, emplea procedimientos estandarizados para la recolección de datos y utiliza el análisis estadístico para comprobar o refutar las suposiciones planteadas. De este modo, se busca minimizar el error para obtener resultados válidos, confiables y generalizables.

En cuanto a su clasificación metodológica, el estudio corresponde al tipo aplicada, ya que se implementó una propuesta pedagógica orientada a optimizar los procesos de enseñanza y a mejorar el nivel de logro de los aprendizajes en el área de Ciencias Sociales. Asimismo, se ubica en un nivel explicativo, debido a que analiza la influencia directa del enfoque de la empatía histórica en el desarrollo de la competencia "Construye interpretaciones históricas", así como en sus respectivas capacidades, en estudiantes de quinto grado de secundaria.

La investigación empleó un diseño preexperimental, en el cual un solo grupo recibió la intervención pedagógica, aplicándose evaluaciones pretest y postest para comparar los resultados obtenidos antes y después de la propuesta y determinar el progreso alcanzado por los estudiantes. Este diseño resultó pertinente porque permitió valorar los cambios tras la intervención en las tres dimensiones trabajadas: contextualización, toma de perspectiva y conexión afectiva, guardando coherencia entre el enfoque teórico, el instrumento y el análisis final de los resultados. Del mismo modo, se optó por aquel diseño debido a que la Institución Educativa contaba únicamente con una sección de quinto grado, lo que hizo inviable conformar un grupo. Esta característica del contexto escolar es particularidad con lo señalado en diversos estudios educativos, donde el diseño preexperimental se utiliza como una alternativa válida para aproximarse al análisis de procesos pedagógicos en condiciones reales además solo se contaba con un aula de quinto grado de secundaria.

Por tanto, el diseño de esta investigación se grafica de la siguiente forma:



En donde se desglosa la siguiente leyenda:

X = Programa de intervención basado en la empatía histórica

O1 = Aplicación del pre test para medir el nivel de la competencia Construye Interpretaciones Históricas

O2 = Aplicación del post test para medir el incremento del nivel de logro de la competencia Construye Interpretaciones Históricas.

Si bien la carencia de un grupo de comparación limitó la posibilidad de contrastar los resultados con estudiantes que no recibieron la intervención, el objetivo central del estudio fue comprobar si la aplicación del enfoque de empatía histórica contribuyó a mejorar la competencia Construye interpretaciones históricas. En este sentido, el diseño empleado resultó pertinente, porque permitió obtener información valiosa sobre los avances alcanzados por los estudiantes tras la aplicación de la propuesta pedagógica.

3.2 Objetivos de Investigación

Objetivo general

Determinar cómo la aplicación del enfoque de empatía histórica incrementa el nivel de logro de la competencia Construye interpretaciones históricas en estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa Pública de Santiago de Surco.

Objetivos específicos

- Evaluar cómo la aplicación del enfoque de la empatía histórica incrementa el nivel de logro de la capacidad Interpreta críticamente fuentes diversas
- Analizar cómo la aplicación del enfoque de empatía histórica incrementa el nivel de logro de la capacidad Comprende el tiempo histórico.
- Demostrar cómo el enfoque de la empatía histórica incrementa el nivel de logro en la capacidad Elabora explicaciones sobre procesos históricos.

3.3. Hipótesis de Investigación

- **Hipótesis General**

La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica incrementa significativamente el nivel de logro en la competencia Construye Interpretaciones Históricas en estudiantes de 5to grado de secundaria de una Institución Educativa Pública del distrito de Santiago de Surco.

- **Hipótesis Nula**

La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica no incrementa significativamente el nivel de logro en la competencia Construye Interpretaciones Históricas en estudiantes

- **Hipótesis específicos**

La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica incrementa significativamente el nivel de logro de la capacidad Interpreta críticamente fuentes diversas.

La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica incrementa significativamente el nivel de logro de la capacidad Comprende el tiempo histórico

La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica incrementa significativamente el nivel de logro de la capacidad de Elabora explicaciones sobre procesos históricos.

- **Hipótesis específicas nulas**

La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica no incrementa significativamente el nivel de logro de la capacidad Interpreta críticamente fuentes diversas.

La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica no incrementa significativamente el nivel de logro de la capacidad Comprende el tiempo histórico.

La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica no incrementa significativamente el nivel de logro de la capacidad Elabora explicaciones sobre procesos históricos.

3.4 Variables de Investigación

La investigación consideró dos variables alineadas al enfoque cuantitativo y al diseño preexperimental.

La variable independiente representada por el enfoque pedagógico de la empatía histórica aplicado mediante un programa de intervención pedagógica en estudiantes de 5to grado de secundaria, presenta tres dimensiones: contextualización histórica, toma de perspectivas y conexión afectiva el cual orientaron el momento de planificación de sesiones de aprendizaje y la selección de actividades, estrategias y recursos didácticos.

La variable dependiente es la competencia Construye interpretaciones históricas el cual cuenta con tres capacidades: interpreta críticamente fuentes diversas, comprende el tiempo histórico y elabora explicaciones sobre procesos históricos. Estas capacidades fueron evaluadas mediante un instrumento cerrado los cuales fueron el pretest y postest lo que permitió analizar los cambios significativos en el nivel de logro de la competencia y cada una de sus capacidades tras la intervención.

3.5 Población, Muestra y Muestreo

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Aplicación Monterrico, ubicada en el distrito de Santiago de Surco, Lima, Perú, perteneciente a la UGEL N° 07. La población estaba constituida por todos los estudiantes de secundaria de la institución. De aquella población, se seleccionó como muestra al aula de 5to grado de secundaria, compuesta por 27 estudiantes, 17 mujeres y 10 varones, grupo que fue considerado experimental porque comparten características académicas y formativas pertinentes para el estudio y aplicación.

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, porque el grupo ya estaba previamente constituido. Esta elección respondió a criterios de accesibilidad y pertinencia académica, por considerarse de un grupo disponible para la intervención con características de edad y nivel de desarrollo cognitivo propios para aplicar el enfoque pedagógico de empatía histórica. Por ello, se identificó que los

estudiantes contaban con nociones básicas para el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis elemental de fuentes, así como con capacidades iniciales para identificar la simultaneidad temporal, la causalidad y una disposición receptiva hacia la comprensión de la mentalidad de los actores del pasado.

Tabla 1
Distribución de la muestra según edad y sexo

Edad	Masculino	Femenino	Total
16 años	8	13	21
17 años	2	4	6
Total	**10**	**17**	**27**

NOTA: *En la siguiente tabla se presenta la distribución de los estudiantes que conformaron la muestra, según edad y sexo, considerados para el desarrollo de la investigación.*

Durante la intervención, el grupo de estudiantes evidenció una relativa homogeneidad, lo que facilitó la aplicación sistemática de las estrategias pedagógicas y justificó su selección para el estudio. Asimismo, el entorno urbano de la Institución Educativa, con escasa actividad comercial en sus alrededores, proporcionó un ambiente tranquilo y centrado en lo académico, favoreciendo una implementación controlada del enfoque pedagógico. La Institución Educativa ofreció además un contexto educativo enriquecedor, orientado tanto al rendimiento académico como al desarrollo integral de los estudiantes. En este marco, el área de Ciencias Sociales desempeñó un rol relevante al promover la empatía histórica como medio para fortalecer la capacidad crítica y la comprensión contextual de los hechos históricos, criterios que, junto a la accesibilidad y pertenencia del grupo, respaldó su selección para la intervención pedagógica.

Por consiguiente, aquellas características resultaron pertinentes para plantear como objetivo general comprobar si la aplicación del enfoque de empatía histórica se asocia con un incremento significativo en la competencia Construye interpretaciones históricas en estudiantes de 5to grado de secundaria

de una Institución Educativa Pública. De igual manera, se establecieron objetivos específicos orientados a evaluar la aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica para mejorar el nivel de logro de tres capacidades fundamentales: Interpreta críticamente fuentes diversas, Comprende el tiempo histórico y Elabora explicaciones sobre procesos históricos.

3.6 Técnicas e Instrumentos

En la presente investigación se empleó la técnica de encuesta con la finalidad de determinar el nivel de logro de la competencia Construye Interpretaciones Históricas y reconocer los avances, fortalezas y dificultades en los estudiantes, lo cual orientó la intervención pedagógica basada en el enfoque de la empatía histórica. De acuerdo con Saras (2022), un instrumento constituye un recurso metodológico expresado en un formato impreso o digital que se utiliza para reunir, registrar o almacenar los aspectos relevantes del estudio recabado de las fuentes adecuadas, respondiendo al tipo, nivel y diseño de la investigación, así como a las características de la población educativa.

Bajo esa premisa, se diseñó un cuestionario específico compuesto por 18 ítems de opción múltiple, estructurado técnicamente a partir de la correspondiente matriz de especificaciones (Anexo 2). Este instrumento permitió evaluar de manera integral la competencia histórica seleccionada, la cual forma parte del área de Ciencias Sociales en el marco del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB). Su estructura analítica facilitó la recolección de información minuciosa sobre el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y la funcionalidad operativa de las variables en estudio.

En correspondencia con el diseño preexperimental, se aplicó el instrumento del cuestionario en dos momentos independientes: antes de la intervención (pretest) y después de su ejecución (postest). Ambos momentos utilizaron la misma estructura reactiva y cantidad de preguntas, lo que garantizó la comparabilidad posterior de los datos obtenidos y la identificación precisa del progreso alcanzado por los estudiantes tras la implementación del enfoque pedagógico de la empatía histórica. El instrumento fue administrado de forma individual y presencial dentro del aula.

Para asegurar una evaluación integral, las preguntas demandaron a los

estudiantes tareas de análisis de imágenes, identificación de contextos históricos, interpretación de fuentes y resolución de dilemas basados en la mentalidad de la época. Estas actividades evaluaron de forma homogénea las capacidades de la competencia mediante tres dimensiones operativas: la contextualización, que examinó los escenarios políticos y culturales; la toma de perspectiva, que midió el análisis de creencias y valores del pasado; y la conexión afectiva, que valoró la identificación de emociones históricas, garantizando así la objetividad y validez de la medición.

- La contextualización, se evalúa mediante preguntas que plantean reconocer los contextos políticos, sociales o culturales relevantes de las fuentes históricas.
- La toma de perspectiva, se mide a través de los ítems que demandan analizar creencias, valores, intenciones y la perspectiva del pasado.
- La conexión afectiva, se valora mediante preguntas que promuevan la identificación de emociones históricas y a expresar reacciones en base al contexto estudiado.

Como parte del rigor metodológico, el cuestionario ha sido validado mediante juicio de expertos, para lo cual se consultó a cinco especialistas en el área de Ciencias Sociales. Tras la evaluación detallada de los reactivos, los jueces determinaron de forma unánime la aplicabilidad del instrumento, otorgando calificaciones sobresalientes que promediaron entre el 90% y 100% en los criterios de claridad, pertinencia y relevancia. Este resultado favorable demostró la óptima validez del contenido del cuestionario, certificando que sus ítems se encuentran perfectamente alineados con los objetivos del estudio y las dimensiones de la empatía histórica.

La confiabilidad del instrumento de recolección de datos se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, el cual permite evaluar la consistencia interna de los reactivos y verificar si estos miden de manera uniforme el constructo de estudio. Su aplicación matemática sirvió para examinar la correlación entre las preguntas formuladas, asegurando que el diseño del

cuestionario sea técnicamente idóneo, seguro y preciso para recopilar la información requerida en la investigación.

Para la aplicación de la prueba de confiabilidad, el instrumento fue administrado a la muestra piloto correspondiente y los datos obtenidos fueron procesados utilizando la plataforma web gratuita especializada de análisis de datos *Statistics Kingdom*. Posteriormente, mediante este soporte tecnológico, se calculó el valor del coeficiente alfa de Cronbach, el cual presenta valores estandarizados entre 0 y 1. Este procedimiento analítico permitió verificar de manera automatizada y precisa la consistencia interna de los reactivos que conforman el instrumento de evaluación.

De acuerdo con los criterios establecidos en la metodología cuantitativa, un valor del alfa de Cronbach igual o superior a 0,70 indica un nivel aceptable de confiabilidad, mientras que valores superiores a 0,80 evidencian una confiabilidad alta. En función del resultado obtenido, se determinó que el instrumento presenta un nivel adecuado de consistencia interna, lo que garantiza la fiabilidad de los datos recolectados para el análisis estadístico y la comprobación de las hipótesis planteadas.

3.7 Análisis y Procesamiento de la Información

La intervención pedagógica se estructuró en torno a tres dimensiones de la empatía histórica: contextualización, toma de perspectiva y conexión afectiva, siguiendo el modelo desarrollado por Endacott y Brooks (2013). Asimismo, se integraron los aportes teóricos de Davinson y Carril (2017), quienes conciben la empatía histórica como un proceso tanto cognitivo como afectivo. Cada dimensión contribuye de manera específica al aprendizaje histórico; la contextualización permite comprender los hechos en su marco político, social y cultural, evitando el presentismo; la toma de perspectiva favorece la comprensión de creencias, objetivos y emociones de los actores históricos; y la conexión afectiva promueve un vínculo emocional crítico con el pasado, facilitando aprendizajes significativos y sostenibles.

La intervención se desarrolló mediante una secuencia de sesiones (Anexo 5: Programa de intervención aplicada en la presente investigación)

sistematizadas en tres momentos detalladamente definidos: fase de inicio, fase de desarrollo y fase de cierre. Respecto a la fase de inicio se abordó la dimensión de contextualización mediante actividades orientadas a situar a los estudiantes en el contexto del periodo estudiado, a través del análisis de imágenes, videos, audios y diversas fuentes de información.

En la fase de desarrollo se profundizó en la dimensión de toma de perspectiva, promoviendo que los estudiantes reconocieran emociones, creencias y motivaciones de los personajes históricos mediante análisis comparativos de fuentes, representaciones y debates desde múltiples perspectivas o miradas. Finalmente, en la mitad de la fase de desarrollo y en la fase de cierre se enfatizó la dimensión de conexión afectiva, donde los estudiantes expresaron reflexiones y producciones creativas que evidenciaron comprensión emocional crítica de los hechos abordados.

De este modo, el enfoque pedagógico de la empatía histórica priorizó superar la memorización tradicional de los hechos, puesto que al fomentar procesos de razonamiento analítico facilitó la valoración de diversas perspectivas y el reconocimiento de los contextos que influyeron en las acciones de los protagonistas del pasado. Esta dinámica pedagógica contribuyó significativamente a la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y conscientes de la vigencia que mantienen los procesos históricos en la realidad social actual.

A continuación, la Tabla 2 presenta estrategias representativas por indicador. De este modo, el programa de intervención pedagógica operacionaliza las dimensiones de la empatía histórica descritas en el capítulo II, asegurando coherencia entre teoría, actividades e indicadores de evaluación.

Tabla 2
Estrategias de empatía histórica para la competencia Construye interpretaciones históricas

Dimensiones	Indicadores	Estrategias

Contextualización	Menciona el contexto histórico relevante (político, social, cultural).	● Se propone que los estudiantes elaboren una línea de tiempo o mural interactivo donde relacionen los hechos políticos, sociales y culturales que influyeron en las decisiones de los personajes históricos. ● A través del análisis de imágenes, mapas y documentos de la época, identifican los elementos del contexto que explican cómo y por qué ocurrieron determinados acontecimientos.
	Fundamenta sus explicaciones con fuentes históricas adecuadas.	● Los estudiantes comparan una fuente primaria (como una carta o discurso) con una fuente secundaria para comprender cómo se construye la interpretación de un hecho. ● Elaboran una ficha sencilla de análisis de fuentes donde justifiquen por qué cada documento o evidencia es válida para explicar un acontecimiento histórico.
	Evita anacronismos y presentismo en sus interpretaciones.	● A partir de un dilema histórico, los estudiantes participan en un debate donde deben argumentar desde la mentalidad de la época, evitando juicios actuales. ● Analizan un caso histórico y redactan una breve reflexión sobre las diferencias entre los valores del pasado y los del presente.

Toma de perspectiva	Identifica las creencias, intereses, objetivos y emociones de figuras históricas.	● Los estudiantes escriben un diario o una carta desde la voz de un personaje histórico, expresando sus pensamientos, miedos y motivaciones frente a los hechos que vivió. ● En grupos, representan una escena histórica donde deben interpretar las emociones y decisiones de los distintos protagonistas.
	Analiza los hechos desde múltiples puntos de vista.	● Se organiza una mesa redonda donde cada grupo representa a un actor social (gobernante, soldado, mujer, campesino, etc.) y expone cómo vivió o interpretó un mismo acontecimiento. ● Analizan diferentes testimonios o fuentes sobre un hecho y elaboran un mural comparativo que muestre la diversidad de miradas.
	Alinea sus juicios con la mentalidad del pasado, no con valores presentes	● Los estudiantes elaboran un breve ensayo o comentario donde explican una decisión histórica desde la forma de pensar y las creencias de su tiempo. ● Participan en un taller de análisis de dilemas morales del pasado, reflexionando cómo el contexto limitaba o condicionaba las opciones de los personajes.
Conexión afectiva	Expresa reacciones emocionales acordes al contexto histórico.	● Los estudiantes escuchan o leen testimonios personales de una época y comparten cómo se sintieron al conocer esas experiencias, relacionándolas con el contexto histórico. ● Elaboran una historieta o cómic en el que expresen las emociones de los personajes ante un hecho significativo del

		pasado.
	Describe sentimientos y emociones de los personajes en relación con los hechos	● A partir de diarios, cartas o discursos, los estudiantes identifican las emociones que transmiten los personajes y las vinculan con los acontecimientos vividos. ● Crean una galería artística (dibujos, collages o fotografías) que reflejen los sentimientos de distintas figuras históricas ante un mismo suceso.
	Demuestra implicación personal y motivación en actividades empáticas.	● Se propone un proyecto donde los estudiantes relacionen situaciones de injusticia o conflicto del pasado con problemáticas actuales, expresando su opinión y compromiso. ● Elaboran una cápsula del tiempo o una carta al futuro donde reflexionen sobre lo que aprendieron del pasado y cómo esas historias los inspiran a actuar con empatía en el presente.

NOTA: *En la siguiente tabla se mencionan las estrategias que fueron utilizadas en la implementación de la empatía histórica, considerando las tres fases de aplicación de una sesión de aprendizaje.*

3.8 Procedimiento de Recolección de Datos

El proceso de recolección de datos inició con la entrega de una carta de presentación a la dirección de la Institución Educativa, acompañado de los documentos de consentimiento y asentimiento informado dirigidos a los estudiantes. Esto permitió coordinar y establecer un cronograma que definió la fecha de inicio, el área académica, el grado involucrado y la duración de la aplicación de la propuesta.

La primera etapa de recolección de información se ejecutó en octubre de

2025. El diseño de esta fase se fundamenta en posturas metodológicas tradicionales; al respecto Sánchez (2022) señala que las “técnicas de recolección de datos comprenden procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener información necesaria para dar respuesta a su pregunta de investigación” (p. 38). De este modo el procesamiento se desarrolló en las aulas de clase el cual disponía de diversos recursos para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

Para el procesamiento de datos cuantitativos del grupo se utilizó el programa estadístico digital StastKingdom. Se elaboraron las tablas descriptivas, las cuales permitieron observar las frecuencias y los niveles de logro mediante el uso de una escala ordinal para la variable independiente como dependiente, así como de las dimensiones que conformaron cada una de ellas. Antes de la aplicación de la prueba inferencial se verificó la normalidad de los datos mediante la prueba de Shapiro-Wilk, el cual mostró una distribución no normal.

En consecuencia, en una segunda etapa, se procedió con un análisis inferencial de los datos no paramétrico de los datos obtenidos. Para el contraste de objetivos se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon, porque los datos son de los niveles de logro del pretest y postest del grupo experimental. El análisis permitió hallar diferencias significativas después de la intervención pedagógica.

El procesamiento estadístico con el programa StastKingdom dio un valor estandarizado de Z con una significancia de $p < 0.05$ (*) y $p < 0.01$ (**), permitió registrar resultados del objetivo general y los objetivos específicos planteados en la presente investigación.

3.9 Consideraciones Éticas

La investigación se realizó de acuerdo a los principios éticos establecidos en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico (EESPPM). Los estudiantes recibieron y conocieron los objetivos de estudio y manifestaron su conformidad mediante el asentimiento informado correspondiente a su rango de edad, que difiere de un consentimiento informado. Además, se aseguró que la participación fuera voluntaria, informando a los estudiantes que podían decidir

no participar sin riesgo de sanciones ni afectaciones en su evaluación académica. Los datos recolectados fueron tratados con estricta confidencialidad; por ello, no se reveló la identidad de los participantes, garantizando su anonimato según los lineamientos de privacidad establecidos por la Escuela Pedagógica. Durante la aplicación de los instrumentos se actuó con veracidad y honestidad, procurando no generar afectaciones emocionales o académicas y manteniendo un clima educativo seguro.

3.10 Limitaciones

En el ámbito metodológico, las limitaciones de la investigación estuvieron asociadas al diseño preexperimental sin un grupo de control, lo que restringió la posibilidad de establecer comparaciones directas sobre los resultados de la intervención pedagógica, porque la Institución Educativa contaba únicamente con un aula de 5to grado de secundaria. Asimismo, el tamaño reducido de la muestra limitó el alcance de los resultados y su posibilidad de generalización.

En el contexto escolar, se identificaron diferencias en los niveles de motivación e interés de los estudiantes al inicio de las sesiones de aprendizaje con el enfoque de la empatía histórica, lo cual influyó en el grado de participación. Del mismo modo, las actividades propias del calendario escolar afectaron la continuidad de algunas sesiones de aprendizaje dentro del horario del área. Otra limitación contextual estuvo relacionada con la escasez de antecedentes nacionales relacionados con la empatía histórica; sólo se halló un estudio similar, lo que redujo las posibilidades de contrastar y profundizar en el análisis comparativo.

Por estas razones, los resultados no pueden generalizarse a otras Instituciones Educativas; sin embargo, constituyen una referencia valiosa para contextos similares y para futuras investigaciones que amplíen el alcance metodológico.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

Los resultados que se presentan en este capítulo corresponden a las evaluaciones aplicadas que son el pretest y postest al grupo pre experimental en base al enfoque de la Empatía histórica para incrementar el nivel de logro de la competencia Construye interpretaciones históricas en estudiantes de quinto de secundaria. En primer lugar, se presentan los resultados descriptivos mediante medidas estadísticas con la finalidad de analizar el rendimiento general de los estudiantes. Luego, se presentan los resultados de las frecuencias y niveles de logro correspondientes a la variable dependiente y sus dimensiones. Finalmente se aplicaron la estadística inferencial el cual permitieron contrastar y comprobar la hipótesis general y las hipótesis específicas de la investigación cuantitativa.

4.1.1 Resultados Estadísticos Descriptivos

Primero, se presentan los datos descriptivos de la competencia Construye interpretación histórica y sus capacidades antes y después de la aplicación de la Empatía histórica.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de la variable Empatía histórica

Grupo preexperimental	Mínimo	Máximo	Moda	Media	Desviación	C.V.
Pretest	5	15	14	11.41	2.29	20.09%
Postest	13	20	20	17.33	2.56	14.75%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3 se observa que en el pretest la nota más baja obtenida por los estudiantes fue de 5 y la más alta llegó a 15. La moda fue 14, mientras que la media se ubicó en 11.41. En cuanto a la variedad de las notas, se registró una desviación de 2.29 y un coeficiente de variación de 20.09%.

En el postest, la nota mínima subió considerablemente a 13, mientras la nota más alta subió hasta alcanzar el 20. También la nota más repetida pasó a ser 20 y el promedio general del grupo aumentó a 17.33. Por el lado de la dispersión, se obtuvo una desviación de 2.56 y un coeficiente de variación de 14.75%.

Los resultados evidencian que las notas del grupo subieron notablemente lo que se refleja en el incremento del puntaje mínimo, del máximo y del promedio general en el postest. Asimismo, la disminución en el coeficiente de variación demuestra que los resultados finales de los alumnos se volvieron más parejos y similares entre sí en la variable de Empatía histórica.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de la dimensión de Contextualización

Grupo preexperi-mental	Mínimo	Máximo	Moda	Media	Desviación	C.V.
Pretest	7	19	13	11.70	3.87	33.08%
Postest	13	20	20	17.22	2.68	15.56%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4 se observa que en el pretest la nota más baja obtenida por los estudiantes fue de 7 y la más alta llegó a 19. La moda fue 13, mientras que la media se ubicó en 11.70. En cuanto a la variedad de las notas, se registró una desviación de 3.87 y un coeficiente de variación de 33.08%.

En el postest, la nota mínima subió considerablemente a 13, mientras la nota más alta subió hasta alcanzar el 20. También la nota más repetida pasó a ser 20 y el promedio general del grupo aumentó a 17.22. Por el lado de la dispersión, se obtuvo una desviación de 2.68 y un coeficiente de variación de 15.56%.

Los resultados en ambas evaluaciones cambiaron porque las notas del grupo subieron, ya que tanto el puntaje mínimo como el máximo y el promedio general aumentaron en el postest. Asimismo, los resultados finales de los alumnos evidencian un cambio en la dimensión de Contextualización.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de la dimensión de Toma de perspectiva

Grupo preexperimental	Mínimo	Máximo	Moda	Media	Desviación	C.V.
Pretest	3	13	13	9.30	3.50	37.60%
Postest	13	20	20	17.33	2.73	15.76%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5 se observa que en el pretest la nota más baja obtenida por los estudiantes fue de 3 y la más alta llegó a 13. La moda fue 13, mientras que la media se ubicó en 9.30. También se registró una desviación de 3.50 y un coeficiente de variación de 37.60%.

En el postest, la nota mínima subió considerablemente a 13, mientras la nota más alta subió hasta alcanzar el 20. También la nota más repetida pasó a ser 20 y el promedio general del grupo aumentó a 17.33. Por el lado de la dispersión, se obtuvo una desviación de 2.73 y un coeficiente de variación de 15.76%.

Los resultados de ambas evaluaciones evidencian que las calificaciones del grupo se movieron hacia puntuaciones más altas, lo que muestra el aumento del puntaje mínimo, del puntaje máximo y del promedio general en el postest. Asimismo, se observa una disminución tanto en la desviación como en el coeficiente de variación en la dimensión de Toma de perspectiva.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de la dimensión de Conexión afectiva

Grupo preexperimental	Mínimo	Máximo	Moda	Media	Desviación	C.V.
Pretest	3	19	7	9.19	4.17	45.40%
Postest	13	20	20	17.15	3.50	20.44%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6 se observa que en el pretest la nota más baja obtenida por los estudiantes fue de 3 y la más alta llegó a 19. La moda fue 7, mientras que la media se ubicó en 9.19. En cuanto a la variedad de las notas, se registró una desviación de 4.17 y un coeficiente de variación de 45.40%.

En el postest, la nota mínima subió considerablemente a 13, mientras la nota más alta subió hasta alcanzar el 20. También la nota más repetida pasó a ser 20 y el promedio general del grupo aumentó a 17.15. Por el lado de la dispersión la desviación es de 3.50 y un coeficiente de variación de 20.44%.

Los resultados de ambas evaluaciones evidencian que las calificaciones del grupo se movieron hacia puntuaciones más altas, lo que muestra el aumento del puntaje mínimo, del puntaje máximo y del promedio general en el postest. Asimismo, que las notas finales fueron variadas entre sí en la dimensión de Conexión afectiva.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de la competencia Construye interpretaciones históricas

Grupo preexperimental	Mínimo	Máximo	Moda	Media	Desviación	C.V.
Pretest	5	15	14	11.70	2.23	19.08%
Postest	13	20	20	17.33	2.56	14.75%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7 se observa que en el pretest la nota más baja obtenida por los estudiantes fue de 5 y la más alta llegó a 15. La moda fue 14, mientras que la media se ubicó en 11.70. En cuanto a la variedad de las notas se registró una desviación de 2.23 y un coeficiente de variación de 19.08%.

En el postest, la nota mínima subió a 13, mientras la nota más alta subió hasta alcanzar el 20. También la nota más repetida pasó a ser 20 y el promedio general del grupo aumentó a 17.33. Por el lado de la dispersión se obtuvo una desviación de 2.56 y un coeficiente de variación de 14.75%.

Los resultados de ambas evaluaciones mostraron que las calificaciones del grupo se movieron hacia puntuaciones más altas, lo que muestra el aumento del puntaje mínimo, del puntaje máximo y del promedio general en el postest. Sin embargo, el coeficiente de variación disminuyó, lo que indica que las notas finales fueron más homogéneas entre sí en la competencia de Construye interpretaciones históricas.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de la capacidad Interpreta críticamente fuentes diversas

Grupo preexperimental	Mínimo	Máximo	Moda	Media	Desviación	C.V.
Pretest	7	17	13	10.63	2.88	27.13%
Postest	7	20	20	15.19	4.72	31.05%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 8 se observa que en el pretest la nota más baja obtenida por los estudiantes fue de 7 y la más alta llegó a 17. La moda fue 13, mientras que la media se ubicó en 10.63. En cuanto a la variedad de las notas, se registró una desviación de 2.88 y un coeficiente de variación de 27.13%.

En el postest, la nota mínima se mantuvo en 7, pero la nota más alta subió hasta alcanzar el 20. También la nota más repetida pasó a ser 20 y el promedio

general del grupo aumentó a 15.19. Por el lado las cifras subieron mostrando una desviación de 4.72 y un coeficiente de variación de 31.05%.

uando se comparan ambas evaluaciones, se evidencia que las calificaciones del grupo se movieron hacia puntuaciones más altas, lo que muestra el aumento del puntaje máximo, de la nota más repetida y del promedio general en el postest. Sin embargo, a diferencia de otras dimensiones, se observa un incremento en la desviación y en el coeficiente de variación las notas finales fueron más variadas entre sí en la capacidad de Interpreta críticamente fuentes diversas.

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de la capacidad Comprende el tiempo histórico

Grupo preexperimental	Mínimo	Máximo	Moda	Media	Desviación	C.V.
Pretest	7	20	10	12.11	3.48	28.72%
Postest	17	20	20	19.31	1.29	6.68%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 9 se observa que en el pretest la nota más baja de los estudiantes fue de 7 y la más alta llegó a 20. La moda fue 10, mientras que el promedio de todo el grupo se situó en 12.11 puntos. También se registró una desviación de 3.48 y un coeficiente de variación de 28.72%.

En el postest, el mínimo subió a 17 puntos y la máxima se mantuvo en 20. En este segundo momento, la nota más repetida pasó a ser 20 y el promedio general del grupo subió a 19.31 puntos. Además, las notas fueron similares entre sí, lo que se refleja en una desviación de 1.29 y un coeficiente de variación que bajó a 6.68%.

Al comparar ambos momentos, se evidencia que las notas del grupo subieron porque el puntaje mínimo como el promedio aumentaron notablemente

en el postest. Asimismo, en la desviación disminuyo y en el coeficiente de variación en la capacidad de Comprender el tiempo histórico.

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de la capacidad Elabora explicaciones históricas

Grupo preexperimental	Mínimo	Máximo	Moda	Media	Desviación	C.V.
Pretest	7	17	10	11.48	3.43	29.92%
Postest	13	20	20	17.63	2.72	15.15%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10 los resultados de pretest se observan que en la evaluación el puntaje mínimo de los estudiantes fue de 7 y el máximo de 17. En las medidas de tendencia central, la nota que se repitió con mayor frecuencia en la moda fue de 10, mientras que el promedio ponderado del grupo es decir la media se situó en 11.48 puntos. Los datos muestran una desviación estándar de 3.43 y un coeficiente de variación de 29.92%

En el postest se registró un puntaje mínimo de 13 y un máximo que llegó al número 20. En este segundo momento, el valor de la moda se ubicó en 20 y la media aritmética del grupo ascendió a 17.63 puntos. En cuanto a la variabilidad de las calificaciones, se obtuvo una desviación estándar de 2.72 junto a un coeficiente de variación en 15.15%.

Los resultados de ambas evaluaciones evidencian un incremento de puntuaciones, lo que se refleja en el incremento de los valores mínimos, máximos y de la media general entre el pretest y el postest. Del mismo modo, se aprecia una reducción tanto en la desviación estándar y en el coeficiente de variación en las calificaciones del grupo evaluado en la capacidad de Elabora explicaciones históricas.

4.1.2 Resultados Estadísticos Descriptivos de Frecuencia y Porcentajes

Tabla 11

Frecuencias y porcentajes de la Empatía histórica en el pretest y postest

Nivel de logro	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	9	33.33%	0	0.00%
Proceso	12	44.44%	4	14.81%
Esperado	6	22.22%	10	37.04%
Destacado	0	0.00%	13	48.15%
Total Válido	**27**	**100.00%**	**27**	**100.00%**

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 11 se observa en el pretest la mayor parte de los estudiantes con 44.44% en el nivel de proceso, seguidos de los que se ubican en el nivel de inicio con un 33.33% y en logro esperado con un 22.22%. El porcentaje más bajo se registró en el nivel de logro destacado con un 0.00%.

En el postest el nivel de logro destacado pasó a representar el porcentaje mayor con un 48.15%, mientras que el 37.04% alcanzó el nivel de logro esperado y un 14.81% se ubicó en el nivel de proceso. Además, en esta segunda evaluación ningún estudiante quedó en el nivel de inicio registrado con un 0.00%.

Los resultados de ambas evaluaciones evidencian una reducción de los alumnos en los niveles de inicio y proceso, donde en el posters terminó en cero. En su lugar, hubo un cambio positivo reflejado en el aumento de los porcentajes dentro de los niveles de logro esperado y en el de logro destacado en la Empatía histórica.

Tabla 12

Frecuencia y porcentajes de la dimensión Contextualización en el pretest y postest}

Nivel de logro	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	14	51.85%	0	0.00%
Proceso	8	29.63%	5	18.52%
Esperado	2	7.41%	10	37.04%
Destacado	3	11.11%	12	44.44%
Total Válido	**27**	**100.00%**	**27**	**100.00%**

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 12 se observa en el pretest que más de la mitad de estudiantes el 51.85% se encuentran en el nivel inicio, mientras que en el nivel de proceso hay un 29.63%, mientras que un 7.41% en el nivel logrado y en logro destacado 11.11%. En el postest, cambiaron los resultados en el nivel de inicio 0% y en el nivel de proceso con 18.52%. Además, en el nivel de logro esperado hay 37.04% y en el logro destacado un 44.44% siendo el último nivel de logro que obtuvo mayor nivel de porcentaje.

Cuando se compara ambas evaluaciones hay una redistribución progresiva de los niveles de logro pasando del nivel inicio y proceso en el pretest a un mayor porcentaje en el nivel de logro esperado y logro destacado en el postest en la dimensión de contextualización.

Tabla 13

Frecuencias y porcentajes de la dimensión Toma de perspectiva en el pretest y postest

Nivel de logro	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	18	66.67%	0	0.00%
Proceso	9	33.33%	5	18.52%
Esperado	0	0.00%	9	33.33%
Destacado	0	0%	13	48.15%
Total Válido	**27**	**100.00%**	**27**	**100.00%**

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 13 se observa en el pretest que más de la mitad de estudiantes el 66.67% se encuentran en el nivel inicio, mientras que en el nivel de proceso hay un 33.33%. Asimismo, no se evidenciaron estudiantes en el nivel de logro esperado ni logro destacado porque ambos tienen 0% lo cual evidencia un mayor porcentaje en dos niveles de logro de bajo rendimiento antes de la aplicación.

En el postest se aprecia una mejora en los resultados según los niveles de logro porque ningún estudiante permaneció en el nivel de inicio, mientras que un 18.52% estaba en el nivel de proceso, un 33.33% está en el nivel logro esperado y un 48.15% está en logro destacado siendo el porcentaje más elevado en la última evaluación. Los resultados evidencian un desplazamiento progresivo de los estudiantes en los niveles lo cual denota un adecuado resultado en la capacidad de toma de perspectiva porque han logrado mejorar en el análisis de hechos históricos.

Tabla 14

Frecuencias y porcentajes en la dimensión Conexión afectiva (pretest y postest)

Nivel de logro	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	20	74.07%	0	0.00%
Proceso	4	14.82%	11	40.74%
Esperado	2	7.41%	0	0.00%
Destacado	1	3.70%	16	59.26%
Total Válido	**27**	**100.00%**	**27**	**100.00%**

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 14 se observa en la evaluación del pretest el mayor porcentaje de estudiantes el mayor porcentaje de estudiantes 74.07% se ubicó en el nivel de inicio, seguido del 14.82% en el nivel de proceso. Asimismo, el 7.41% alcanzó

el nivel de logro esperado y el 3.70% se ubicó en el nivel de logro destacado.

Por otro lado, en el postest no se registraron estudiantes en el nivel de inicio ni en el nivel de logro esperado. El 40.74% de los estudiantes se ubicó en el nivel de proceso, mientras que el 59.26% alcanzó el nivel de logro destacado. En comparación con el pretest, se observa una disminución en los porcentajes correspondientes a los niveles inferiores y un incremento en el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel de logro destacado en la dimensión de conexión afectiva.

Tabla 15

Frecuencias y porcentajes de la competencia Construye interpretaciones históricas en el pretest y postest

Nivel de logro	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	9	33.33%	0	0.00%
Proceso	12	44.44%	4	14.81%
Esperado	6	22.22%	10	37.04%
Destacado	0	0.00%	13	48.15%
Total Válido	**27**	**100.00%**	**27**	**100.00%**

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 15 en la evaluación de pretest el mayor porcentaje de estudiantes es de 44.44% se ubicó en el nivel de proceso, seguido del 33.33% en el nivel de inicio y del 22.22% en el nivel de logro esperado. Asimismo, no se registraron estudiantes en el nivel de logro destacado. Por otro lado, en el postest no se registraron estudiantes en el nivel de inicio, mientras el 14.81% se ubicó en el nivel de proceso, mientras que el 37.04% alcanzó el nivel de logro esperado y el 48.15% se ubicó en el nivel de logro destacado.

En los resultados se observa una disminución de estudiantes en los niveles de inicio y proceso, así como un incremento en los porcentajes correspondientes a los niveles de logro esperado y logro destacado. Además, mientras que en el pretest no se registraron estudiantes en el nivel de logro destacado, en el postest este nivel concentró el mayor porcentaje de estudiantes con un 48.15% en la competencia Construye interpretaciones históricas.

Tabla 16

Frecuencias y porcentajes de la capacidad Interpreta críticamente fuentes diversas en el pretest y postest

Nivel de logro	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	15	55.55%	5	18.52%
Proceso	10	37.04%	8	29.63%
Esperado	2	7.41%	4	14.81%
Destacado	0	0%	10	37.04%
Total Válido	**27**	**100.00%**	**27**	**100.00%**

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 16 en la evaluación de pretest el mayor porcentaje de estudiantes es de 55.55% se ubicó en el nivel de inicio, seguido del 37.04% en el nivel de proceso y 7.41% en el nivel de logro esperado. Asimismo, no se registraron estudiantes en el nivel de logro destacado. Por otro lado, en el postest se registraron un mínimo porcentaje de estudiantes en el nivel de inicio con 18.52%, mientras el 29.63% se ubicó en el nivel de proceso, el 14.81% alcanzó el nivel de logro esperado y el 37.04% se ubicó en el nivel de logro destacado.

En los resultados se observa una disminución de estudiantes en los niveles de inicio y proceso, así como un incremento en los porcentajes correspondientes a los niveles de logro esperado y logro destacado. Además, mientras que en el pretest no se registraron estudiantes en el nivel de logro destacado, en el postest este nivel concentró el mayor porcentaje de estudiantes con un 37.04% en la capacidad de Interpreta críticamente fuentes diversas.

Tabla 17

Frecuencias y porcentajes de la capacidad Comprende el tiempo histórico en el pretest y postest

Nivel de logro	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	14	51.85%	0	0.00%
Proceso	7	25.93%	0	0.00%
Esperado	5	18.52%	6	22.22%
Destacado	1	3.70%	21	77.78%
Total Válido	**27**	**100.00%**	**27**	**100.00%**

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 17 se observa que en el pretest la mayor parte de los estudiantes 51.85% se concentró en el nivel de inicio. A este grupo continúa aquellos que se ubicaron en el nivel de proceso con un 25.93% y en logro esperado con un 18.52%. El porcentaje más bajo se registró en el nivel de logro destacado con un 3.70%.

En el postest el nivel de logro destacado pasó a concentrar la gran mayoría de los datos con un 77.78%, mientras que el 22.22% restante alcanzó el nivel de logro esperado. Además, en esta segunda evaluación ningún

estudiante quedó rezagado en los niveles de inicio o proceso registrando ambos un 0%.

Los resultados de ambas evaluaciones evidencian una reducción porcentual de los alumnos en los niveles de inicio y proceso, los cuales terminaron en cero en el postest. En su lugar, hubo un cambio positivo reflejado en el aumento de los porcentajes dentro de los niveles de logro esperado y logro destacado en la capacidad de Comprende el tiempo histórico.

Tabla 18

Frecuencias y porcentajes de la capacidad Elabora explicaciones históricas en el pretest y postest

Nivel de logro	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	14	51.85%	0	0.00%
Proceso	8	29.63%	5	18.52%
Logro esperado	5	18.52%	7	25.93%
Logro destacado	0	0.00%	15	55.56%
Total Válido	**27**	**100.00%**	**27**	**100.00%**

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 18 en el pretest se observa que el 51.85% está en el nivel de inicio, siguiendo con los que se ubican en el nivel de proceso con un 29.63% y en logro esperado con un 18.52%. El porcentaje más bajo se registró en el nivel de logro destacado, el cual quedó con un 0%.

En el postest el nivel de logro destacado pasó a concentrar la gran mayoría de los datos con un 55.56%, mientras que las categorías de proceso y

logro esperado alcanzaron un 18.52% y 25.93% cada una. Además, en la segunda evaluación ningún estudiante quedó en el nivel de inicio porque se registró un 0%.

Los resultados de ambas evaluaciones evidencian una reducción de los alumnos en los niveles de inicio y proceso con cero en el postest. En su lugar, hubo un cambio positivo reflejado en el aumento de los porcentajes dentro de los niveles de logro esperado y en el de logro destacado de la capacidad de Elabora explicaciones históricas.

4.2. Resultados Inferenciales

Prueba de normalidad

Se evaluó la distribución de los datos de la empatía histórica y la competencia construye interpretaciones históricas con el uso de Shapiro - Wilk (S-W), porque el tamaño de la muestra es de 27 estudiantes. Debido a que los datos no presentan una distribución normal se empleó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para comparar los resultados del pretest y postest.

Donde:

H0. La muestra proviene de una distribución normal.

H1. La muestra no proviene de una distribución normal.

Regla: si la Sig. < 0,05, se rechaza H0; si la Sig. ≥ 0,05, se acepta H0.

4.2.1 Descripción Inferencial De los Resultados del Contraste con la Hipótesis

HG: La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica incrementará significativamente el nivel de logro en la competencia Construye Interpretaciones Históricas en estudiantes de 5to grado de secundaria de una Institución Educativa Pública del distrito de Santiago de Surco.

H0: La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica no incrementará significativamente el nivel de logro en la competencia Construye Interpretaciones Históricas en estudiantes de 5to grado de secundaria de una Institución Educativa Pública del distrito de Santiago de Surco.

Tabla 19

Diferencias en la competencia construye interpretaciones históricas en el pretest y postest.

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asin. (bilateral)
Construye interpretaciones históricas (pre test) - Construye interpretaciones históricas (post test)	Rangos negativos	0				
	Rangos positivos	26	13.5	351	4.457	.000
	Empates	1				
	Total	27				

*** Significado al nivel de p<0.01.*

En el análisis de la prueba de rangos obtenida mediante Wilcoxon, calculado entre las diferencias de las evaluaciones del pretest y postest en el cual evaluó la competencia Construye interpretaciones históricas, muestra que el rango positivo de 26 estudiantes evaluados el 96.3%, mientras que un estudiante es 3,7% presentó un empate y no se registraron rangos negativos, siendo el (N = 27), el estadístico Z es de 4.457, y la significancia asintótica bilateral de p = .000 (p < 0.01), mostrando diferencias estadísticas significativas entre ambas evaluaciones.

Hipótesis especifica 1

H1: La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica incrementará significativamente el nivel de logro de la capacidad Interpreta críticamente fuentes diversas en estudiantes de 5to grado de secundaria de una Institución Educativa Pública.

H0: La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica no incrementará significativamente el nivel de logro de la capacidad Interpreta críticamente fuentes diversas en estudiantes de 5to grado de secundaria de una Institución Educativa Pública.

Tabla 20

Diferencias en la capacidad de Interpreta críticamente fuentes diversas en el pretest y postest

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asin. (bilateral)
Interpreta críticamente fuentes diversas (pre test) - Interpreta críticamente fuentes diversas (post test)	Rangos negativos	4	4.5	18	3.245	.001
	Rangos positivos	16	20.81	333		
	Empates	7				
	Total	27				

*** Significado al nivel de p<0.01.*

En el análisis de la prueba de rangos obtenida mediante Wilcoxon, calculado entre las evaluaciones del pretest y postest en el cual evaluó la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas, muestra que 16 estudiantes es el rango positivo 59.3%, siendo el (N = 27), el estadístico Z es de 3.245, y la significancia asintótica bilateral de p = .001 (p < 0.01), mostrando diferencias estadísticas significativas entre ambas evaluaciones.

Hipótesis especifica 2

H2: La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica incrementará significativamente el nivel de logro de la capacidad comprende el tiempo histórico en estudiantes de 5to grado de secundaria de una Institución Educativa Pública.

H0: La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica no incrementará significativamente el nivel de logro de la capacidad comprende el tiempo histórico en estudiantes de 5to grado de secundaria de una Institución Educativa Pública.

Tabla 21

Diferencias en la capacidad de Comprende el tiempo histórico en el pretest y postest

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asin. (bilateral)
Comprende el tiempo histórico (pre test) - Comprende el tiempo histórico (post test)	Rangos negativos	1	3	3		
	Rangos positivos	25	13.92	348	4.423	.000
	Empates	1				
	Total	27				

*** Significado al nivel de p<0.01.*

En el análisis de la prueba de rangos obtenida mediante Wilcoxon, calculando las diferencias de las evaluaciones del pretest y postest en el cual evaluó la capacidad comprende el tiempo histórico, muestra que el rango positivo es de 92.6%, siendo el (N = 27), el estadístico Z es de 4.423, y la significancia asintótica bilateral de p = .001 (p < 0.01), mostrando diferencias estadísticas significativas entre ambas evaluaciones.

Hipótesis específica 3

H3: La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica incrementará significativamente el nivel de logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos en estudiantes de 5to grado de secundaria de una Institución Educativa Pública.

H0: La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica no incrementará significativamente el nivel de logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos en estudiantes de 5to grado de secundaria de una Institución Educativa Pública.

Tabla 22

Diferencias en la capacidad de Elabora explicaciones históricas en el pretest y postest

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. asin. (bilateral)
Elabora explicaciones sobre procesos históricos (pre test) - Elabora explicaciones sobre procesos históricos (post test)	Rangos negativos	0	0	0		
	Rangos positivos	23	12.0	276	4.197	.001
	Empates	4				
	Total	27				

*** Significado al nivel de p<0.01.*

En el análisis de la prueba de rangos obtenida mediante Wilcoxon, calculado entre las diferencias de las evaluaciones del pretest y postest en el cual evaluó la capacidad de Elabora explicaciones sobre procesos históricos, se observa que 23 estudiantes presentaron rangos positivos el cual representa 85.2% del total de participantes (N = 27), el estadístico Z es de 4.197, y la significancia asintótica bilateral de p = .001 (p < 0.01), mostrando diferencias estadísticas significativas entre ambas evaluaciones.

4.3. Discusión de Resultados

El objetivo general de la investigación fue comprobar si la aplicación del enfoque de empatía histórica incrementa significativamente la competencia Construye Interpretaciones Históricas en estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa Pública. Los resultados obtenidos evidenciaron diferencias estadísticas entre el pretest y el postest, observándose que el 96.3% de los estudiantes mejoró su nivel de logro, produciéndose además una migración de los niveles inicio y proceso hacia los niveles logro esperado y logro destacado.

Estos resultados permiten interpretar que la empatía histórica es una estrategia pedagógica eficaz para fortalecer el aprendizaje histórico, para que los estudiantes comprendan los acontecimientos desde el contexto en que ocurrieron, analicen diferentes perspectivas y construyan explicaciones más argumentadas. En este sentido, el incremento alcanzado no se limita a la adquisición de información histórica, sino que refleja una comprensión más profunda de los procesos históricos y de las acciones de los actores sociales involucrados.

Los hallazgos se sustentan en la propuesta teórica de Endacott y Brooks (2013), quienes plantean que la empatía histórica se desarrolla a través de la articulación de tres dimensiones: contextualización, toma de perspectiva y conexión afectiva. Desde esta perspectiva, comprender el pasado implica analizar las condiciones sociales, políticas y culturales de una época, reconocer las motivaciones de los actores históricos y establecer conexiones afectivas contextualizadas, evitando interpretaciones anacrónicas. Estas dimensiones fueron incorporadas en la intervención pedagógica y permitieron que los estudiantes desarrollarán una comprensión más crítica y reflexiva de la historia.

Asimismo, los resultados coinciden con los hallazgos de Carril et al. (2023), quienes concluyeron que el trabajo con fuentes históricas favorece el desarrollo de la empatía cognitiva y afectiva, fortaleciendo interpretaciones históricas más profundas y contextualizadas. Del mismo modo, Azócar (2023) encontró que las estrategias centradas en la empatía histórica favorecen el reconocimiento de múltiples perspectivas y la comprensión de las acciones humanas desde su contexto histórico. De manera similar, Félix (2025) reportó mejoras en la comprensión contextual y en la interpretación de los hechos históricos mediante actividades de empatía histórica en estudiantes de secundaria.

Por consiguiente, los resultados obtenidos permiten responder afirmativamente a la pregunta de investigación y evidencian que la empatía histórica constituye una alternativa pedagógica pertinente para fortalecer la competencia Construye Interpretaciones Históricas, contribuyendo al desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión histórica y la formación ciudadana.

El primer objetivo específico buscó comprobar si la aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica incrementa significativamente la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest, evidenciándose mejoras en el análisis crítico de la información histórica y en la valoración de distintas perspectivas sobre los hechos del pasado.

Este resultado puede interpretarse como una consecuencia del trabajo sistemático con fuentes históricas diversas durante la intervención pedagógica. Las actividades permitieron que los estudiantes contrastaran información, identificaran puntos de vista distintos y reconocieran que las interpretaciones históricas cambian según la perspectiva de quien lo cuenta.

Según Bartelds et al. (2020) sostienen que la contextualización y el análisis crítico de fuentes son esenciales de la empatía histórica, porque permiten comprender las acciones humanas dentro de su contexto histórico. Asimismo, Endacott y Brooks (2013) señalan que el estudio de fuentes primarias y secundarias favorece la comprensión de las experiencias de los actores históricos y evita interpretaciones de unos cuantos personajes históricos.

Los hallazgos coinciden con Azócar (2023), quien identificó avances en la comprensión de múltiples perspectivas históricas mediante estrategias de empatía histórica. Del mismo modo, Martínez et al. (2021) concluyeron que la argumentación histórica fortalece el análisis crítico y la contextualización de los hechos históricos. Por ello, los resultados confirman que la empatía histórica contribuye significativamente al desarrollo de la capacidad de interpretar críticamente fuentes diversas.

El segundo objetivo específico buscó comprobar si la aplicación del enfoque de empatía histórica incrementa significativamente la capacidad comprende el tiempo histórico. Los resultados evidenciaron un incremento considerable en los niveles de logro, pasando de una mayoría de estudiantes ubicados en el nivel inicio a una predominancia en el nivel logro destacado. Los resultados permiten inferir que los estudiantes desarrollaron una mayor capacidad para reconocer cambios, permanencias, simultaneidades y relaciones

temporales entre los procesos históricos mejorando su comprensión del tiempo histórico, superando la memorización tradicional. Estos resultados se explican a partir de la teoría del pensamiento histórico y de la empatía histórica.

Según Endacott y Brooks (2013), la contextualización exige comprender los acontecimientos dentro de una secuencia temporal específica, reconociendo las características propias de cada época. Asimismo, requiere analizar continuidades y transformaciones a través del tiempo. Los resultados coinciden con Bartelds et al. (2020), quienes afirman que la empatía histórica fortalece la contextualización temporal y evita el presentismo. De igual forma, Martínez et al. (2021) encontraron que las estrategias orientadas al pensamiento histórico favorecen la comprensión contextualizada de los procesos históricos. Ante ello, se puede afirmar que la empatía histórica contribuye significativamente a desarrollar una comprensión temporal de los acontecimientos en distintos contextos.

El tercer objetivo específico buscó comprobar si la aplicación del enfoque de empatía histórica incrementa significativamente la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos. Los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest, observándose un incremento de la media de 11.48 a 17.63 puntos. Este hallazgo indica que los estudiantes lograron construir explicaciones históricas más sólidas, incorporando causas, consecuencias, múltiples perspectivas y evidencias históricas para sustentar sus argumentos, es decir dejaron de ofrecer respuestas descriptivas para formular interpretaciones más analíticas y reflexivas.

Desde la teoría de Endacott y Brooks (2013), la elaboración de explicaciones históricas constituye el resultado de integrar la contextualización, la toma de perspectiva y la conexión afectiva. Cuando los estudiantes comprenden las condiciones de una época, identifican las motivaciones de los actores históricos y reconocen las emociones presentes en determinados acontecimientos, pueden construir interpretaciones históricas más complejas.

Los resultados coinciden con Ureta (2024), quien concluyó que las estrategias activas favorecen la comprensión crítica de los procesos históricos y fortalecen la empatía histórica. Asimismo, Rivas (2024) encontró que las

estrategias centradas en el análisis crítico y la reflexión histórica contribuyen al fortalecimiento de la competencia Construye Interpretaciones Históricas. Por ello, los hallazgos demuestran que la empatía histórica no solo favorece la comprensión del pasado, sino también la capacidad de explicar los procesos históricos mediante argumentos fundamentados y contextualizados.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

La aplicación del enfoque de la empatía histórica produjo un incremento significativo en el nivel de logro de la competencia Construye interpretaciones históricas y sus tres capacidades en los estudiantes de quinto año de secundaria en una Institución Educativa Pública. Los resultados obtenidos mediante la prueba de rangos de Wilcoxon evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest donde el 96.3% de los estudiantes incrementaron su nivel de logro de aprendizaje. Asimismo, se observó una disminución de los niveles de inicio y proceso hacia los niveles de logro esperado y logro destacado, confirmando la eficacia de la intervención pedagógica y el cumplimiento del objetivo general.

Se comprobó que la aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica incrementó significativamente el nivel de logro de la capacidad Interpreta críticamente fuentes diversas. Los resultados de la prueba de Wilcoxon mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest observándose que el 59.3% de los estudiantes obtuvo mejores puntuaciones después de la intervención. Los resultados permitieron evidenciar un mayor desarrollo de habilidades para analizar información histórica desde distintas perspectivas, valorar críticamente las fuentes y comprender la diversidad de interpretaciones sobre los hechos del pasado.

La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica incrementó significativamente el nivel de logro de la capacidad Comprende el tiempo histórico. Los niveles de logro evidenciaron avances importantes,

pasando de un 51.85% de estudiantes ubicados en el nivel Inicio a un 77.78% en el nivel logro destacado. Estos resultados permitieron demostrar una mejor comprensión de los cambios, permanencias y relaciones temporales de los procesos históricos, favoreciendo una interpretación más contextualizada del pasado.

En cuanto a la aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica incrementó significativamente el nivel de logro de la capacidad Elabora explicaciones sobre procesos históricos. Los resultados de la prueba de Wilcoxon evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest. Asimismo, la media de las puntuaciones se incrementó de 11.48 a 17.63 puntos, reflejando mejoras sustanciales en la capacidad de los estudiantes para construir explicaciones históricas fundamentadas. Estos resultados muestran un progreso en la elaboración de argumentos contextualizados, en la comprensión de causas y consecuencias y en el desarrollo de explicaciones más críticas y reflexivas sobre los procesos históricos.

Finalmente, los resultados permitieron demostrar que el trabajo de las dimensiones de contextualización, toma de perspectiva y conexión afectiva favoreció el desarrollo de la competencia Construye Interpretaciones Históricas y de sus capacidades. Los estudiantes lograron comprender los hechos históricos considerando el contexto, las motivaciones y las consecuencias de las acciones humanas, evitando interpretaciones anacrónicas y fortaleciendo una comprensión más crítica y reflexiva del pasado.

En ese sentido la empatía histórica constituye una alternativa pedagógica pertinente para fortalecer el pensamiento histórico en estudiantes de educación secundaria y también es un proceso donde se manifiesta la contribución de manera directa a la formación de ciudadanos más críticos, capaces de analizar y cuestionar las acciones del ser humano en los conflictos y sus repercusiones a lo largo del tiempo.

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES

Se recomienda realizar futuras investigaciones con diseños cuasiexperimentales o experimentales que incorporen un grupo, a fin de comparar el impacto del enfoque de la empatía histórica con otras metodologías utilizadas en el área de Ciencias Sociales; de esta manera, será posible ampliar el análisis de la eficacia de este enfoque en diferentes instituciones educativas.

Asimismo, se sugiere diversificar los contextos educativos en los que se aplique el programa, incluyendo instituciones ubicadas por zonas rurales y urbanas de distintas regiones, con la finalidad de analizar la influencia de variables socioculturales en el desarrollo de la empatía histórica. De igual modo, se recomienda realizar evaluaciones que permitan identificar si el nivel de logro de las capacidades se mantiene o disminuye con el paso del tiempo.

Se recomienda que futuras investigaciones adopten un enfoque mixto que complemente los estudios cuantitativos con técnicas cualitativas, como entrevistas, observaciones y análisis de producciones estudiantiles, a fin de profundizar en la comprensión del desarrollo de la empatía histórica, considerando las percepciones, emociones y reflexiones de los estudiantes más allá de los niveles de logro alcanzados.

Se recomienda explorar el uso recursos tecnológicos que potencien las capacidades de la competencia Construye interpretaciones históricas, tales como aplicaciones educativas, simulaciones virtuales con recursos de realidad aumentada u otros que integren testimonios, imágenes, videos, objetos históricos, relatos o dramatizaciones con el fin de favorecer aprendizajes significativos y sostenible.

Se sugiere integrar espacios de metacognición reflexiva en el cierre de las sesiones en los cuales los estudiantes expresen cómo lograron interpretar los hechos históricos sin aplicar presentismo, así como las dificultades encontradas para comprender las distintas perspectivas de los personajes históricos con el

fin de consolidar los aprendizajes alcanzados.

En futuras implementaciones de la empatía histórica como una intervención pedagógica, se deben realizar ajustes en la planificación del tiempo de ejecución, considerando los imprevistos institucionales que puedan interrumpir el desarrollo de las sesiones. También, es necesario reforzar las estrategias relacionadas a la dimensión de conexión afectiva, con la finalidad de promover un involucramiento más emocional e histórico para mejorar la competencia Construye interpretaciones históricas.

REFERENCIAS

Acuario, M. (2020). *Interpretación de fuentes históricas a través del seminario socrático.* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a953bd9d-8f1f-4367-8c9b-e17484299625

Alarcón, M. (2019). *Proyectos de Aprendizaje en entornos virtuales para comprender el tiempo histórico*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/e66f5f41-85f6-4c2a-a4c8-ef065ecec83c/content

Álvarez, H. (2022). Empatía histórica y narrativa: pensar la expedición de Colón con futuros profesores de Educación Básica. *Mendive. Revista de Educación*, *20*(2), 450-463. https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2798/0

Azocar, C. (2023). Análisis didáctico-disciplinar de estrategia de trabajo centrada en el desarrollo de la empatía histórica. *Revista Nuevas Dimensiones, (10)*, 1-25. https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl/index.php/nd/article/view/55/73

Bartelds, H., Savenije, G., & Boxtel, C. (2020). Creencias de estudiantes y profesores sobre la empatía histórica en la educación histórica secundaria. *Revista de investigación educativa. Teoría e Investigación en Educación Social, 48*(4), 529–551. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00933104.2020.1808131#abstract

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.

https://es.scribd.com/document/817583473/teaching-history-for-the-common-good-206-27

Botella, D. (2021). El presentismo histórico. Sociedad e Iberista.

https://sociedadiberista.org/presentismo/

Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M., & Saavedra, A. (2021). Students' civic online reasoning: A national portrait. *Educational Researcher, 50*(8), 505–515. https://psycnet.apa.org/record/2022-01224-002

Cáceres, M. (2024). *Alfabetización histórica de las habilidades de lectura en el aprendizaje de la Historia en estudiantes de Enseñanza Media* [Tesis de grado, Universidad del Bío-Bío].Repositorio Digital UBB. https://repositorio.ubiobio.cl/server/api/core/bitstreams/a564d322-dbf9-4086-8eb6-5509cdc48cfc/content

Carril, M. (2019). *Empatía y perspectiva histórica. Un estudio con profesores de educación primaria en formación* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental UVaDoc. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/40601/Tesis1699-200310.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=273.18

Carril, T., Sánchez, M., y López, E. (2023). Empatía y empatía histórica. Su correlación a través de un dilema ético. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 27*(2), 331-350. https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22645

Carril-Merino, M. T., Sánchez-Agustí, M., & López-Torres, E. (2023). La empatía histórica en la enseñanza de la historia: perspectivas para una educación democrática. Profesorado. *Revista de Currículum y Formacion del Profesorado, 27*(3), 93–112. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/22645/26083

Cevallos, A., y Mora, A. (2022). Fuentes históricas primarias para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Historia. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 27* (2), 331-350. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/697/1327

Ciriza, M. (2021). La empatía histórica, una propuesta didáctica clave para la Formación Profesional Básica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*

y Sociales, (40), 51–66. https://turia.uv.es/index.php/dces/article/view/17309/pdf

Cong-Lem, N. (2022). *Vygotsky's, Leontiev's and Engeström's Cultural-Historical (Activity) Theories: Overview, Clarifications and Implications*. Integrative Psychological and Behavioral Science, *56*(4), 1091–1112.

https://doi.org/10.1007/s12124-022-09703-6

Davison, M. (2017). Teaching about the First World War today: Historical empathy and participatory citizenship. *Citizenship, Social and Economics Education, 16*(3). https://es.scribd.com/document/855618869/davison-2017-teaching-about-the-first-world-war-today-historical-empathy-and-participatory-citizenship

Endacott, J., y Brooks, S. (2013). Un modelo teórico y práctico actualizado para promover la empatía histórica. *Revista Social Studies Research and Practice,* *8*(1), 41-58. https://www.researchgate.net/publication/270285762_An_Updated_Theoretical_and_Practical_Model_for_Promoting_Historical_Empathy

Farías, V., Saucedo, R., Herrera, R. y Fuentes, M. (2022). El papel del docente en su proceso histórico y su función ante la sociedad en diversos contextos. R*evista Tecnológica-Educativa Docentes, 13*(2), 5-15. https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/238/809

Felix, A. (2025). *La empatía histórica y su relación en la competencia Construye interpretaciones históricas en los estudiantes del Colegio de Aplicación San Marcos.* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis UNMSM. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/cf7f663d-8ae6-4ca4-9580-13efc20e853e/content

Flores, F. (2020). *El estudio de casos como estrategia para elaborar explicaciones sobre procesos históricos en el aula de cuarto grado de secundaria* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del

Perú]. Repositorio Institucional PUCP.

https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/ed694a5f-a94e-4c11-a05f-d413b14ee536/content

Guerrero, F. (2022). *Estrategia didáctica para desarrollar la capacidad de elaborar explicaciones sobre procesos históricos en los estudiantes de ciencias sociales del 1ro de secundaria de un colegio privado de Lima* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL.

https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f3f2eb74-0dcd-409e-ac07-61b033537714/content

Hernández, I. (2024). *La comprensión del tiempo histórico para la valoración del presente en educación secundaria* [Tesis de licenciatura, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. Repositorio BECENE. https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/1510/1/Isa%c3%adas%20Hern%c3%a1ndez%20Campos.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación.* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008

Livia, G., y Santiago, A. (2025). *El Pensamiento Crítico y el logro de la Competencia: Construye Interpretaciones históricas en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la IEI Nº 34047 César Vallejo, Pasco–2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. Repositorio UNDAC. http://45.177.23.200/bitstream/undac/5219/1/T026_70846231_T.pdf

Marolla, J., Salazar, M., y Maya, A. (2022). Enseñar desde la empatía histórica y la educación para la ciudadanía durante la pandemia. La experiencia del profesorado en una escuela en Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *25*(3), 671–704 *13*,671-704.

https://revistas.usal.es/uno/index.php/1989-9289/article/view/26163/27590

Martínez, M., Veloz, F., y Villalón, G. (2021). Enseñar a Pensar Históricamente a través de la formación de la Argumentación y la Empatía Histórica. *Revista El futur comença ara mateix,* (10), 1-25. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2021/259322/futurcomavu_a2021-195-204.pdf

Mendoza, C., Lujan, J., Chura, E., y Peralta, C. (2024). Enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de la competencia "construye interpretaciones históricas" en educación básica. *Revista Aula Virtual*, 5(12), 55-71. https://aulavirtual.web.ve/revista/ojs/index.php/aulavirtual/article/view/276

Mendoza, Y. (2024). *Estrategias de análisis de fuentes históricas para desarrollar el pensamiento histórico en los estudiantes de 4. grado de Educación Secundaria.* [Tesis de grado, Universidad de Piura]. Repositorio digital de la Universidad de Piura. https://pirhua.udep.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/58a700be-608f-4217-9ec9-de39fa8a3ff5/content

Ministerio de educación. (2016). *Currículum Nacional de Educación Básica*. MINEDU. https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf

Ministerio de Educación. (2024). *Reporte técnico de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes (ENLA) 2023*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

http://umc.minedu.gob.pe/reporte-tecnico-de-la-evaluacion-nacional-de-logros-de-aprendizaje-de-estudiantes-2024/

Molina, S., y Egea, A. (2018). Evaluar la adquisición de competencias históricas en Secundaria un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete,* 33(1), 1-22. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6536519

Mollo, M. (2018). *La Historia como Problema: Una estrategia didáctica para*

mejorar la capacidad de explicación histórica en estudiantes de 4° grado de secundaria de la I.E. José Martí de Comas [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/5cefacee-9190-43c6-bc39-ba990e22eaac/content

Moranga, C., y Cabello, P. (2017). Empatía histórica: Estrategia para su enseñanza y aportes para el estudio de la historia. *Revista de Historia, Pensamiento Social y Educación, 4*(2). 1-18. https://revista-andamio.cl/index.php/revista/article/view/87

Parisuaña, L. (2022). *La Motivación de logro y el aprendizaje significativo de contenidos históricos en los estudiantes de tercer grado de educación secundaria de la Institución educativa Taraco, distrito Taraco, Huancané-Puno, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Alas Peruanas]. Repositorio Institucional UAP. https://repositorio.uap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12990/10855/Tesis_Logro_AprendizajeSignificativo_ContenidosHist%c3%b3ricos_3%c2%b0Secundaria_Inst.Edu.Taraco_Huancan%c3%a9.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pina Meseguer, P. (2020). *La Empatía Histórica: un estado de la cuestión* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Institucional Zaguán. https://zaguan.unizar.es/record/97644/files/TAZ-TFM-2020-513.pdf

Ponce, A. (2015). Reseña del libro *The Big Six Historical Thinking Concepts*, por P. Seixas y T. Morton. *Revista de Estudios Sociales, (52*), 225–228. https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5907/5755

Portillo, L. (2018). *Estrategias didácticas para mejorar la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas en los estudiantes del 4° grado de secundaria de la I.E. 3014 - Leoncio Prado* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/feb8df3f-072e-4393-ae4f-07f1106b6d53/content

Preisler, C. (2024). Un pensamiento que trasciende: Peter Seixas y sus

contribuciones para el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica,* (28), 1-18.

https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/1956

Quispe, M. (2024). Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de nivel secundario: un análisis de prácticas pedagógicas efectivas. *Revista EVACOM 5,(*3), 1-15.

https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3570/718

Ramón, P. (s.f). *Cuadro de diseños pre-experimento*. Cátedra de Psicología Experimental. https://psicologiaexperimental.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/cuadro-de-disenos-preexperimentos1.pdf

Reyes, P., Navarro, C & Fernández, A. (2024). Pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo: una revisión sistemática. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 18,* 269–291. Vista de Pensamiento histórico y crítico en el contexto educativo: una revisión sistemática

Ríos, G. (2018). *Efecto del programa "aprendiendo juntos" en la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de 4º de secundaria en una I.E.- Comas 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/14992/R%c3%ados_BGA.pdf?sequence=1&isAllowed=

Rivas Plata, A. (2024). *Estrategia didáctica para mejorar la competencia construye interpretaciones históricas por los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola. https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/07fc3eb6-97ab-4a88-8297-fb9480cc272a/content

Rivero, P., Aso, B., y García, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25(09), 1 – 16.

https://redie.uabc.mx/redie/article/view/4338/2390

Rodríguez, M. (2019). *El ensayo como estrategia didáctica para desarrollar la capacidad de interpretar críticamente fuentes diversas* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/659f8510-2557-40ad-9267-625b57b85de3/content

Ruiz, M. y Coudannes, M. (2020). La conciencia histórica - según Rüsen - en la construcción de narrativas. Una vía posible para la innovación en la enseñanza. Artículo de investigación educativa. *Revista de Reseñas de Enseñanzas de la Historia, (*18), 101 - 120. https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3145/pdf

Salas, D. (2020, 4 de agosto). *Fuentes primarias y secundarias de información cuantitativa.* Investigalia. https://investigaliacr.com/investigacion/fuentes-de-informacion-primarias-y-secundarias-en-la-investigacion-cuantitativa/

Salcedo, V. (2024). *Percepciones sobre el uso de la realidad aumentada para desarrollar pensamiento histórico en estudiantes de secundaria.* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/88c64038-d3b9-4d8b-a583-0bbe5bbbbbac/content

Sánchez, D. (2022). Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río,* *9*(17), 38–39. https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/tepexi/article/view/7928/8457

Sánchez, N. (2024). El abordaje de conceptos temporales para comprender el tiempo histórico, un aporte para mejorar la enseñanza de la Historia desde los libros de texto. Revista Cátedra, (21), 49 – 66.

http://repositorio.ciedupanama.org/bitstream/handle/123456789/884/3.%2bconceptos%2btemporales.pdf?sequence=1&isAllowed=y

San Martín, A., y Ortega, D. (2020). Empatía, empatía histórica y empatía prehistórica: una aproximación conceptual desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación educativa. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 38*, 3-16. https://turia.uv.es/index.php/dces/es/article/view/15648

Saras, E. (2023). Técnicas e instrumentos de investigación en la actividad investigativa. *Revista de educación, 21*(21), 8-9. https://revistas.unsch.edu.pe/index.php/educacion/article/view/458

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.

Solano, E., Zavala, G., y Meraz, F. (2022). Las literacidades históricas en el campo de las prácticas sociales. Educación y Humanismo, Universidad Simón Bolívar. IE. *Revista de investigación educativa. Revista REDIECH, (13),* 15. https://www.redalyc.org/journal/5216/521670731035/html

Ureta, A. (2024). *Formación del pensamiento histórico para fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia del Perú: Luchas obreras 1918 – 1919* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UNE.

https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/761f24d0-069a-409e-ae42-99340061063a/content

Zhang, J. (2022). *The Influence of Piaget in the Field of Learning Science*. Higher Education Studies, *12*(3), 162–168. https://doi.org/10.5539/hes.v12n3p162

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	Empatía histórica para incrementar la competencia Construye Interpretaciones Históricas en educación secundaria.				
AUTORAS	**PROGRAMA DE ESTUDIOS**	**ENFOQUE**	**DISEÑO**	**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN**	**ASESORA**
Paty Quispe Huaytalla Maria Carolina Sanchez Mayta Martha Tomaylla Chaparro Cyndell Vanessa Toranzo Salas	Ciudadanía y Ciencias Sociales	Cuantitativo	Preexperimental: O1 X O2	Innovación y Didáctica	Fiorela Fernández Calderón

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	**OBJETIVOS**	**HIPÓTESIS**	**VARIABLES**	**DIMENSIONES**	**INDICADORES**	**MARCO METODOLÓGICO**	**TÉCNICAS E INSTRUMENTOS**	**POBLACIÓN/ MUESTRA**
¿En qué medida la aplicación del enfoque de empatía histórica incrementa el nivel de logro de la competencia Construye Interpretaciones Históricas en	**Objetivo General:** **Determinar cómo la aplicación del enfoque de empatía histórica incrementa el nivel de logro**	**Hipótesis General:** La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica incrementará	**Variable independiente:** Empatía histórica "La empatía histórica es el proceso de compromiso	**Contextualización** Según Endacott y Brooks (2013), es el sentido temporal de diferencia que incluye una comprensión profunda de las	Menciona el contexto histórico relevante (político, social y cultural). Fundamenta sus explicaciones con fuentes históricas adecuadas.	**Paradigma:** Positivista **Enfoque:** Cuantitativo **Nivel:** Aplicativo	**Técnica:** Encuesta **Instrumento:** Cuestionario	**Población:** Estudiantes de la I.E. Aplicación Monterrico. **Muestra:** Estudiantes de 5to grado de secundaria de la I.E. Aplicación Monterrico.

estudiantes de 5to grado de secundaria de una Institución Educativa Pública?	**de la competencia Construye interpretaciones históricas en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública de Santiago de Surco.**	significativamente el nivel de logro en la competencia Construye Interpretaciones Históricas en estudiantes de 5to grado de secundaria de una Institución Educativa Pública.	cognitivo y afectivo de los estudiantes con personajes históricos para comprender mejor y contextualizar sus experiencias vividas, decisiones o acciones" (Endacott y Brooks, 2013 p. 41).	normas sociales, políticas y culturales del período de tiempo bajo investigación, así como el conocimiento de los eventos que condujeron a la situación histórica y otros eventos relevantes que están sucediendo simultáneamente (p. 43).	Evita anacronismos y presentismo en sus interpretaciones.	**Tipo:** Preexperimental **Diseño:** Diseño preexperimental con pretest y postest en un solo grupol.		
				Toma de perspectiva "Comprensión de la experiencia vivida previamente, los principios, las posiciones, las actitudes y las creencias de otra persona para entender cómo podría haber pensado sobre la situación en cuestión" (Endacott y Brooks, 2013 p. 43).	Identifica las creencias, intereses, objetivos y emociones de figuras históricas.			
	Objetivos Específicos: -Evaluar como la aplicación del enfoque de la empatía histórica incrementan el nivel de logro de la capacidad Interpreta	**Hipótesis Específicas:** La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica incrementará			Analiza los hechos desde múltiples puntos de vista (multiperspectiva)			
					Alinea sus juicios con la mentalidad del pasado, no con los valores presentes.			

	críticamente fuentes diversas.	significativamente el nivel de logro de la capacidad Interpreta críticamente fuentes diversas en estudiantes de 5to grado de secundaria de una Institución Educativa Pública.		**Conexión afectiva** "Consideración de cómo las experiencias vividas, situaciones o acciones de las figuras históricas pueden haber sido influenciadas por su respuesta afectiva basada en una conexión hecha con las propias experiencias de vida similares pero diferentes" (Endacott y Brooks, 2013 p. 43).	Expresa reacciones emocionales acordes al contexto histórico.			
					Describe sentimientos y emociones de los personajes en relación con los hechos.			
					Demuestra implicación personal y motivación en actividades empáticas.			
			<u>Variable Dependiente:</u> Construye interpretaciones históricas La competencia Construye Interpretaciones Históricas permite que el estudiante desarrolle un	**Interpreta críticamente fuentes diversas** Según el Ministerio de Educación (2016), en esta capacidad, el estudiante es capaz de buscar información y diferentes	Utiliza constantemente una diversidad de fuentes, incluyendo las producidas por él (entrevistas o testimonios a personas que vivieron hechos recientes), para indagar sobre un hecho, proceso o			

			pensamiento crítico sobre los procesos históricos para comprender los desafíos del presente, a través del análisis de diversas fuentes y el reconocimiento de su rol como sujeto activo en la construcción de la historia (Ministerio de Educación, 2016).	interpretaciones en una variedad de fuentes primarias y secundarias, y comprende de manera crítica que cada fuente refleja una perspectiva particular sobre los eventos y procesos históricos (p. 109).	problema histórico evaluando la pertinencia y fiabilidad de esas fuentes.			
	Analizar como la aplicación del enfoque de empatía histórica incrementa el nivel de logro de la capacidad Comprende el tiempo histórico.	La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica incrementará significativamente el nivel de logro de la capacidad comprende el tiempo histórico en estudiantes de 5to grado de secundaria de una Institución Educativa Pública.			Contrasta las interpretaciones que se presentan en diversas fuentes históricas a partir de la evaluación de su confiabilidad (perspectiva del autor, intencionalidad y contexto en que fue producida la fuente).			
				Comprende el tiempo histórico Según el MINEDU (2016), los estudiantes desarrollan la capacidad de comprender que cada periodo histórico tiene características propias y cambios significativos, reconociendo que no todo cambio	Explica los cambios, las permanencias y las relaciones de simultaneidad de los hechos o procesos históricos a nivel político, social, ambiental, económico y cultural y reconoce que estos cambios no necesariamente llevan al			

				implica progreso y que pueden coexistir sociedades con distintos niveles de desarrollo en un mismo tiempo (p. 109).	progreso y desarrollo sostenible.			
					Explica las relaciones existentes entre diversos hechos o procesos históricos con hechos de la actualidad, utilizando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos.			
	Demostrar cómo el enfoque de la empatía histórica incrementa el nivel de logro en la capacidad Elabora explicaciones sobre procesos históricos.	La aplicación de estrategias basadas en el enfoque de empatía histórica incrementará significativamente el nivel de logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos en estudiantes		**Elabora explicaciones sobre procesos históricos** Ministerio de Educación (2016) afirmó lo siguiente: Es jerarquizar las causas de los procesos históricos relacionando las motivaciones de sus protagonistas con su	Elabora explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos en las que establece jerarquías entre sus múltiples causas y reconoce que sus consecuencias desencadenan nuevos hechos o procesos históricos.			

		de 5to grado de secundaria de una Institución Educativa Pública.		cosmovisión y la época en la que vivieron. También es establecer las múltiples consecuencias de los procesos del pasado y sus implicancias en el presente, así como reconocer que este va construyendo nuestro futuro (p.109).	Explica las ideas, los comportamientos y las motivaciones de los protagonistas de los hechos o procesos históricos para entender las razones de sus acciones u omisiones, y cómo estas han configurado el presente e intervienen en la construcción del futuro.			

Anexo 2: Matriz de especificaciones

VARIABLE DEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADORES	VARIABLEINDEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADORES	N° DE PREGUNTA	TIPO DE ÍTEM	ITEM	PUNTAJE POR INDICADOR	NIVELES POR DIMENSIÓN	NIVELES DE LA VARIABLE	INSTRUMENTOS
EMPATÍA HISTÓRICA	**Contextualización**	Menciona el contexto histórico relevante (político, social, cultural).	**CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS**	**INTERPRETA CRÍTICAMENTE FUENTES DIVERSAS**	Utiliza constantemente una diversidad de fuentes, incluyendo las producidas por él (entrevistas o testimonios a personas que vivieron hechos recientes), para indagar sobre un hecho, proceso o problema histórico evaluando la pertinencia y fiabilidad de esas fuentes.	Nº01	Cerrada	Para fundamentar explicaciones sobre las condiciones laborales de los niños y mujeres durante la Revolución Industrial, ¿qué tipo de fuentes son las más adecuadas?		Logro destacado: 7-10 Logro esperado: 5-6 En proceso: 3-4 En inicio: 1-2 Prev. Inicio: 0	Destacado 18 - 20 Logrado: 15 - 17 Proceso: 11- 14 Inicio: 00 - 10	Cuestionario
		Fundamenta sus explicaciones con fuentes históricas adecuadas.										
		Evita anacronismos y presentismo en sus interpretaciones.										
	Toma de perspectiva	Identifica las creencias, intereses, objetivos y emociones de figuras históricas.				Nº02	Cerrada	Al analizar la vida diaria de un niño trabajador durante la Revolución Industrial, ¿cuáles la interpretación más adecuada cuando se evita juzgar con los valores actuales?				
		Analiza los hechos desde múltiples puntos de vista (multiperspectiva.)										
		Alinea sus juicios con la mentalidad del pasado, no con los valores presentes.										

	Conexión afectiva	Expresa reacciones emocionales acordes al contexto histórico.				Nº03	Cerrada	¿Cómo crees que se sentían los niños trabajadores en las fábricas durante la Revolución Industrial, según los testimonios de la época?				
		Describe sentimientos y emociones de los personajes en relación con los hechos.										
		Demuestra implicación personal y motivación en actividades empáticas.										
	Contextualización	Menciona el contexto histórico relevante (político, social, cultural).			Contrasta las interpretaciones que se presentan en diversas fuentes históricas a partir de la evaluación de su confiabilidad (perspectiva del autor, intencionalidad y contexto en que fue producida la fuente)	Nº04	Cerrada	¿Cuál es una interpretación correcta sobre la represión a los movimientos obreros durante el Oncenio de Leguía, evitando aplicar valores o perspectivas actuales?				
		Fundamenta sus explicaciones con fuentes históricas adecuadas.										
		Evita anacronismos y presentismo en sus interpretaciones.										
	Toma de perspectiva	Identifica las creencias, intereses, objetivos y emociones de figuras históricas.				Nº05	Cerrada	¿Cuál de las siguientes descripciones refleja mejor una comprensión multiperspectiva				

		Analiza los hechos desde múltiples puntos de vista (multiperspectiva.)						sobre las protestas obreras durante el Oncenio de Leguía?				
		Alinea sus juicios con la mentalidad del pasado, no con valores presentes.										
	Conexión afectiva	Expresa reacciones emocionales acordes al contexto histórico.				Nº06	Cerrada	¿Cómo crees que se sintieron muchos trabajadores al ser perseguidos y encarcelados durante las protestas obreras del Oncenio de Leguía?				
		Describe sentimientos y emociones de los personajes en relación con los hechos.										
		Demuestra implicación personal y motivación en actividades empáticas.										
	Contextualización	Menciona el contexto histórico relevante (político, social, cultural).		**COMPRENDE EL TIEMPO HISTÓRICO**	Explica los cambios, las permanencias y las relaciones de simultaneidad de los hechos o procesos históricos a nivel político, social, ambiental, económico y	Nº07	Cerrada	¿Cuál es el contexto histórico relevante que explica la necesidad de crear la Declaración Universal de los Derechos Humanos tras la Segunda Guerra Mundial?				
		Fundamenta sus explicaciones con fuentes históricas adecuadas.										
		Evita anacronismos y presentismo en										

		sus interpretaciones.			cultural y reconoce que estos cambios no necesariamente llevan al progreso y desarrollo sostenible.							
	Toma de perspectiva	Identifica las creencias, intereses, objetivos y emociones de figuras históricas.				Nº08	Cerrada	Durante la creación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ¿cuáles eran los principales objetivos y preocupaciones de los líderes que participaron en su elaboración?				
		Analiza los hechos desde múltiples puntos de vista (multiperspectiva.)										
		Alinea sus juicios con la mentalidad del pasado, no con los valores presentes.										
	Conexión afectiva	Expresa reacciones emocionales acordes al contexto histórico.				Nº09	Cerrada	Tras conocer el sufrimiento vivido durante la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto, ¿qué actitud muestra una persona que demuestra implicación personal y motivación para promover los derechos humanos hoy?				
		Describe sentimientos y emociones de los personajes en relación con los hechos.										
		Demuestra implicación personal y motivación en actividades empáticas.										
	Contextualización	Menciona el contexto histórico			Explica las relaciones	Nº10	Cerrada	Al analizar la Constitución de				

		relevante (político, social, cultural).			existentes entre diversos hechos o procesos históricos con hechos de la actualidad, utilizando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos.			1979 y su contexto histórico, ¿cuáles la interpretación más adecuada para evitar un juicio anacrónico o presentista?				
		Fundamenta sus explicaciones con fuentes históricas adecuadas.										
		Evita anacronismos y presentismo en sus interpretaciones.										
	Toma de perspectiva	Identifica las creencias, intereses, objetivos y emociones de figuras históricas.				Nº11	Cerrada	Durante el retorno a la democracia en 1979 y la promulgación de la nueva Constitución, ¿cómo se relacionan las esperanzas y tensiones de ese momento con las luchas ciudadanas por derechos y democracia en el Perú actual?				
		Analiza los hechos desde múltiples puntos de vista (multiperspectiva.)										
		Alinea sus juicios con la mentalidad del pasado, no con los valores presentes.										
	Conexión afectiva	Expresa reacciones emocionales acordes al contexto histórico.				Nº12	Cerrada	Al reflexionar sobre el retorno a la democracia en 1979 y los cambios sociales impulsados por la nueva Constitución, ¿qué actitud emocional muestra una				
		Describe sentimientos y emociones de los personajes en relación con los										

		hechos.						persona que entiende la importancia de este proceso para la democracia actual en el Perú?				
		Demuestra implicación personal y motivación en actividades empáticas.										
	Contextualización	Menciona el contexto histórico relevante (político, social, cultural).		**ELABORA EXPLICACIONES SOBRE PROCESOS HISTÓRICOS**	Elabora explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos en las que establece jerarquías entre sus múltiples causas y reconoce que sus consecuencias desencadenan nuevos hechos o procesos históricos.	Nº13	Cerrada	¿Cuál fue el contexto político, social y cultural que caracterizó la lucha anticolonial en África y Asia durante las décadas de 1950 a 1970?				
		Fundamenta sus explicaciones con fuentes históricas adecuadas.										
		Evita anacronismos y presentismo en sus interpretaciones.										
	Toma de perspectiva	Identifica las creencias, intereses, objetivos y emociones de figuras históricas.				Nº14	Cerrada	Al analizar las luchas anticoloniales durante la Guerra Fría, ¿cuál es la interpretación más adecuada para evitar juzgar esas acciones con los valores actuales?				
		Analiza los hechos desde múltiples puntos de vista (multiperspectiva.)										
		Alinea sus juicios con la mentalidad del pasado, no con valores presentes.										

	Conexión afectiva	Expresa reacciones emocionales acordes al contexto histórico.				Nº15	Cerrada	Después de conocer las luchas por la independencia de los pueblos colonizados durante la Guerra Fría, ¿qué actitud refleja una motivación empática adecuada hacia estos procesos históricos?				
		Describe sentimientos y emociones de los personajes en relación con los hechos.										
		Demuestra implicación personal y motivación en actividades empáticas.										
	Contextualización	Menciona el contexto histórico relevante (político, social, cultural).			Explica las ideas, los comportamientos y las motivaciones de los protagonistas de los hechos o procesos históricos para entender las razones de sus acciones u omisiones, y cómo estas han configurado el presente e intervienen en la construcción del futuro.	Nº16	Cerrada	¿Cuál es el contexto histórico relevante para entender la experiencia de los campesinos andinos atrapados entre Sendero Luminoso, el MRTA y el Estado durante el periodo terrorista en Perú?				
		Fundamenta sus explicaciones con fuentes históricas adecuadas.										
		Evita anacronismos y presentismo en sus interpretaciones.										
	Toma de perspectiva	Identifica las creencias, intereses, objetivos y emociones de figuras históricas.				Nº17	Cerrada	¿Cuáles eran las principales creencias, objetivos y motivaciones de los militantes				

		Analiza los hechos desde múltiples puntos de vista (multiperspectiva.)						senderistas y emerretistas durante el periodo de terrorismo en el Perú?				
		Alinea sus juicios con la mentalidad del pasado, no con los valores presentes.										
	Conexión afectiva	Expresa reacciones emocionales acordes al contexto histórico.				Nº18	Cerrada	¿Cómo describen las familias víctimas del terrorismo en Perú sus sentimientos ante la pérdida de sus seres queridos y la falta de apoyo estatal?				
		Describe sentimientos y emociones de los personajes en relación con los hechos.										
		Demuestra implicación personal y motivación en actividades empáticas.										

Anexo 3: Instrumento de investigación
"Huellas del pasado: comprender para aprender"

Competencia:	Construye interpretaciones históricas
Nombre y Apellido:	Grado y sección:

Orientaciones generales:

En cada bloque encontrarás una breve contextualización histórica que te permitirá ubicar la época y el lugar, seguida de una fuente histórica, que puede ser un texto o un testimonio breve, y finalmente preguntas de opción múltiple relacionadas con la fuente y el contexto presentado.



Indicaciones para resolver el cuestionario:

Lee con atención la fuente antes de responder.
Reflexiona sobre su contenido y relaciónalo con el contexto histórico.
Marca con claridad la alternativa que consideres más adecuada en cada pregunta
Recuerda que las preguntas no buscan que memorices datos, sino que analices, intérpretes y saques conclusiones a partir de lo leído o visto.

Campo temático 1: Revolución Industrial y Movimiento Obrero (Siglo XIX-XX)

Durante la Revolución Industrial, muchos niños y mujeres trabajaban en fábricas bajo duras condiciones laborales, con jornadas que podían superar las doce horas diarias en ambientes inseguros y poco higiénicos. Las fábricas textiles, por ejemplo, requerían manos pequeñas para limpiar o manipular máquinas en movimiento, lo que exponía a los más jóvenes a constantes accidentes y enfermedades. Estos testimonios permiten comprender no solo la dureza del trabajo infantil y femenino, sino también la desigualdad social de la época y las tensiones que dieron origen a movimientos obreros y a las primeras demandas por derechos laborales.

Fuente histórica:
Testimonio de una niña trabajadora en una fábrica:
"Trabajo desde los 9 años en la fábrica. Mis pequeñas manos limpian las máquinas mientras están en marcha. Estoy cansada y con frío, pero debo ayudar a mi familia." (Parliamentary Papers, 1832, citado en Thompson, 1963).

1. Para fundamentar explicaciones sobre las condiciones laborales de los niños y mujeres durante la Revolución Industrial, ¿qué tipo de fuentes son las más adecuadas?

A) Testimonios y documentos oficiales de la época.
B) Opiniones personales actuales.
C) Artículos sin referencias históricas.
D) Historias ficticias sin base histórica.

2. Al analizar la vida diaria de un niño trabajador durante la Revolución Industrial, ¿cuál es la interpretación más adecuada cuando se evita juzgar con los valores actuales?

A) El trabajo infantil debe ser condenado sin considerar el contexto histórico.
B) En su contexto, el trabajo infantil era una necesidad económica para muchas familias, aunque fuese duro y peligroso.
C) Los niños deberían haber dejado de trabajar, aunque eso significaba que la familia pasaría hambre.

D) Hoy sabemos que esos niños tenían una vida feliz en las fábricas.

3. ¿Cómo crees que se sentían los niños trabajadores en las fábricas durante la Revolución Industrial, según los testimonios de la época?

A) Felices y entusiasmados por trabajar.

B) Angustiados, cansados y preocupados por las difíciles condiciones laborales.

C) Indiferentes a las condiciones de trabajo

D) Orgullosos de ayudar a sus familias sin dificultades emocionales.

Campo temático 2: El Oncenio de Leguía (1919 - 1930): La modernización y los sectores populares excluidos del progreso.

Durante el gobierno de Augusto B. Leguía (1919-1930), conocido como el Oncenio, se emprendieron grandes proyectos de modernización en el Perú como la construcción de infraestructuras y la promoción de la inversión extranjera. Sin embargo, estas transformaciones no incluyeron a los sectores populares, quienes enfrentaron exclusión social, económica y política. La organización y lucha obrera emergió en esta época, aunque tuvo que enfrentar una fuerte represión estatal

Fuente histórica:
Fragmento de un informe policial sobre las protestas obreras durante el Oncenio:
"Los trabajadores se han organizado para exigir mejores condiciones laborales. Sin embargo, las fuerzas del orden han reprimido violentamente dichas manifestaciones, arrestando a muchos activistas." (Archivo Nacional del Perú, Informe Nº 271930).

4. ¿Cuál es una interpretación correcta sobre la represión a los movimientos obreros durante el Oncenio de Leguía, evitando aplicar valores o perspectivas actuales?

A) La represión era justa y necesaria porque hoy entendemos que el orden es lo primero.

B) La represión debe aceptarse porque los trabajadores no conocían los riesgos.

C) La represión fue una respuesta propia del contexto histórico de ese periodo, donde el Estado buscaba controlar los movimientos sociales.

D) La represión fue producto de una mentalidad equivocada que existe solo en ese tiempo.

5. ¿Cuál de las siguientes descripciones refleja mejor una comprensión multiperspectiva sobre las protestas obreras durante el Oncenio de Leguía?

A) Solo las autoridades tenían razón al reprimir las protestas para mantener el orden.

B) Las protestas eran injustificadas porque los trabajadores debían aceptar sin protestar.

C) Tanto las élites como los trabajadores tenían motivos y temores desde sus respectivos contextos sociales y económicos.

D) Las protestas fueron un error sin sentido ni causa.

6. ¿Cómo crees que se sintieron muchos trabajadores al ser perseguidos y encarcelados durante las protestas obreras del Oncenio de Leguía?

A) Felices porque sabían que era por un bien mayor.

B) Tristes, asustados y preocupados por su seguridad y la de sus familias.

C) Indiferentes porque esperaban ese trato.

D) Orgullosos porque nunca fueron afectados.

Campo temático 3 : La Segunda Guerra Mundial y el surgimiento de los Derechos Humanos.

La Segunda Guerra Mundial (1939-1945) fue un conflicto global que causó una destrucción masiva y un sufrimiento humano sin precedentes, incluyendo el Holocausto, donde millones de personas fueron perseguidas y asesinadas por su origen étnico y creencias. Tras el fin de la guerra, se fundó la Organización de las Naciones Unidas para promover la paz y proteger los derechos humanos universales, culminando en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. Además, los cambios sociales incluyeron un mayor protagonismo femenino en la sociedad tras la guerra (Fuente: United Nations, 1948; Evans, 2008).

Fuente histórica:
Extracto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948):
"Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos... tienen derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona..."

7. ¿Cuál es el contexto histórico relevante que explica la necesidad de crear la Declaración Universal de los Derechos Humanos tras la Segunda Guerra Mundial?

A) La continuación de prácticas coloniales habituales sin cambios.
B) El sufrimiento humano masivo y la persecución durante la guerra, evidenciaron la necesidad de proteger los Derechos Universales.
C) La intensificación de conflictos bélicos sin consecuencias sociales.
D) El fortalecimiento de poderes totalitarios sin oposición.

8. Durante la creación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ¿cuáles eran los principales objetivos y preocupaciones de los líderes que participaron en su elaboración?

A) Mantener el statu quo sin cambios sociales.
B) Garantizar la paz mundial y proteger los derechos fundamentales de todas las personas, evitando los horrores vividos durante la guerra.
C) Promover el poder absoluto de los gobiernos.
D) Incrementar las desigualdades sociales para ciertos grupos.

9. Tras conocer el sufrimiento vivido durante la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto, ¿qué actitud muestra una persona que demuestra implicación personal y motivación para promover los derechos humanos hoy?

A. Ignorar la historia y no involucrarse en causas sociales.
B. Sentir una conexión emocional con las víctimas y comprometerse a defender los derechos humanos universales.
C. Pensar que esos hechos son remotos y no le afectan.
D. Creer que los derechos humanos son una preocupación solo para los gobiernos.

Campo temático 4 : La Constitución de 1979: Derechos, democracia y cambios sociales en el Perú contemporáneo

Después de más de una década de gobiernos militares, el Perú retornó a la democracia en 1979 con la promulgación de una nueva Constitución. Esta Constitución implicó esperanza para diversos sectores sociales, al reconocer nuevos derechos fundamentales y promover la participación ciudadana. Sin embargo, su aplicación enfrentó desafíos y tensiones que influyeron en la vida cotidiana y en la política nacional [Fuente: Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003; Congreso de la República del Perú, 1979].

Fuente histórica:
Fragmento del preámbulo de la Constitución Política del Perú (1979):
"La Nación Peruana proclama su voluntad de vivir en democracia, justicia social y libertad, reconociendo la diversidad social, cultural y étnica del país y garantizando los derechos humanos..." (Constitución Política del Perú, 1979).

10. Al analizar la Constitución de 1979 y su contexto histórico, ¿cuál es la interpretación más adecuada para evitar un juicio anacrónico o presentista?

A) La Constitución fue perfecta y resolvió todos los problemas sociales sin dificultades.
B) La Constitución reflejó las aspiraciones democráticas de la época, pero enfrentó retos propios de un contexto complejo.
C) La Constitución fue irrelevante para la sociedad peruana.
D) La Constitución debería ser juzgada únicamente con estándares actuales, sin considerar su época.

11. Durante el retorno a la democracia en 1979 y la promulgación de la nueva Constitución, ¿cómo se relacionan las esperanzas y tensiones de ese momento con las luchas ciudadanas por derechos y democracia en el Perú actual?

A) Las expectativas de 1979 son irrelevantes para los derechos actuales.
B) Las luchas y esperanzas de la Constitución de 1979 sentaron bases que aún inspiran la participación y demandas ciudadanas contemporáneas.
C) La Constitución de 1979 eliminó definitivamente todas las tensiones políticas.
D) Los ciudadanos actuales desconocen completamente el contexto de 1979.

12. Al reflexionar sobre el retorno a la democracia en 1979 y los cambios sociales impulsados por la nueva Constitución, ¿qué actitud emocional muestra una persona que entiende la importancia de este proceso para la democracia actual en el Perú?

A. Indiferencia hacia las luchas pasadas y los desafíos actuales.
B. Solidaridad y motivación para fortalecer la democracia y proteger los derechos en el presente.
C. Desdén por los sectores sociales que participaron en esos cambios.
D. Desinterés porque considera que esos hechos no influyen en la realidad actual.

Campo temático 5 : La Guerra Fría y la lucha anticolonial (1950–1970)

Durante las décadas de 1950 a 1970, pueblos de África y Asia luchaban por su independencia frente a potencias coloniales, viviendo fuertes emociones de esperanza y sacrificio. Por otro lado, los jóvenes militantes de izquierda en América Latina promovían movimientos sociales que contrastaban con las percepciones de gobiernos alineados con Estados Unidos, que veían con preocupación el avance del socialismo (Young, 2001; Brands, 2010).

Fuente histórica:
Discurso de Kwame Nkrumah, líder independentista de Ghana, 1960:
"El sacrificio de nuestro pueblo no será en vano, buscamos dignidad, libertad y el derecho a decidir nuestro destino sin dominación extranjera."

13. ¿Cuál fue el contexto político, social y cultural que caracterizó la lucha anticolonial en África y Asia durante las décadas de 1950 a 1970?

A) Un periodo de estabilidad política sin conflictos ni tensiones sociales.
B) Un periodo de intensas luchas por la independencia, marcado por sentimientos de esperanza, sacrificio y búsqueda de dignidad de los pueblos colonizados.
C) Una etapa en que los pueblos colonizados aceptaron voluntariamente la dominación extranjera.
D) Un periodo sin cambios sociales ni impacto político.

14. Al analizar las luchas anticoloniales durante la Guerra Fría, ¿cuál es la interpretación más adecuada para evitar juzgar esas acciones con los valores actuales?

A) Las luchas anticoloniales fueron erróneas porque no cumplen con estándares democráticos modernos.
B) Las luchas fueron una expresión legítima de búsqueda de libertad y dignidad según la mentalidad y las circunstancias de ese momento histórico.
C) Los líderes anticoloniales actuaron con mala fe y sus acciones no tienen justificación.
D) Se debe condenar sin mirar el contexto histórico.

15. Después de conocer las luchas por la independencia de los pueblos colonizados durante la Guerra Fría, ¿qué actitud refleja una motivación empática adecuada hacia estos procesos históricos?

A) Indiferencia porque esos hechos son irrelevantes para hoy.
B) Compromiso personal para aprender y apoyar la defensa de los derechos y la dignidad humana en la actualidad.
C) Desdén por los movimientos de liberación pasados.
D) Alejamiento emocional porque esos hechos no afectan la vida personal.

16. ¿Cuál es el contexto histórico relevante para entender la experiencia de los campesinos andinos atrapados entre Sendero Luminoso, el MRTA y el Estado durante el periodo terrorista en Perú?

A) Un periodo de estabilidad social sin conflictos ni miedos.

B) Un escenario de violencia extrema donde campesinos vivieron miedo, desconfianza y fueron obligados a elegir entre bandos armados.

C) Una época donde la población tenía plena seguridad y tranquilidad.

D) Un periodo con solo movimientos sociales pacíficos sin impacto en la vida cotidiana.

17. ¿Cuáles eran las principales creencias, objetivos y motivaciones de los militantes senderistas y emerretistas duranteel periodo de terrorismo en el Perú?

A) Buscaban justicia social y un cambio radical mediante la lucha armada, aunque recurrieran a la violencia extrema.

B) Querían mantener el status quo sin cambios sociales.

C) Estaban motivados únicamente por intereses personales sin objetivos políticos.

D) No tenían creencias ni objetivos claros en su accionar.

18. ¿Cómo describen las familias víctimas del terrorismo en Perú sus sentimientos ante la pérdida de sus seres queridos y la falta de apoyo estatal?

A) Sentimientos de esperanza y confianza plena en el Estado.

B) Dolor profundo, abandono y desconfianza hacia las instituciones.

C) Indiferencia hacia los hechos violentos.

D) Alegría por los cambios sociales generados.

Anexo 4: Matriz de juicio de expertos

Jueces:

- Martin Blanco Moreno (Magister)
- Judith Rosario Rivas Bazán (Magister)
- Pilar Valderrama Silva (Magister)
- Héctor Rafael De la Cruz Cayhualla (Magister)
- Juan Carlos Palomino Paredes (Magister)

Escala:

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	3

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	Empatía histórica para incrementar la competencia Construye Interpretaciones Históricas en educación secundaria.
OBJETIVO GENERAL	Determinar cómo la aplicación del enfoque de empatía histórica incrementa el nivel de logro de la competencia Construye interpretaciones históricas en estudiantes de quinto grado de secundaria de una Institución Educativa Pública de Santiago de Surco.

VARIABLE INDEPENDIENTE	**DIMENSIONES**	**INDICADORES**	**VARIABLE DEPENDIENTE**	**DIMENSIONES**	**INDICADORES**	**ITEM**	**OPINIÓN DE LOS ÌTEMS**			**EVALUACIÓN DE CORRESPONDENCIA**				**OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIÓN**
							CLARIDAD	**OBJETIVIDAD**	**COHERENCIA**	**RELACIÓN ENTRE VARIABLE Y DIMENSIÓN**	**RELACIÓN ENTRE DIMENSIÓN E INDICADOR**	**RELACIÓN ENTRE ÍTEM Y OPCIÓN DE RESPUESTA**	**LA REDACCIÓN ES CLARA, PRECISA Y COMPRENSIBLE**	

										SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
EMPATÍA HISTÓRICA	**Contextualización**	Menciona el contexto histórico relevante (político, social, cultural).	**CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS**	**INTERPRETA CRÍTICAMENTE FUENTES DIVERSAS**	Utiliza constantemente una diversidad de fuentes, incluyendo las producidas por él (entrevistas o testimonios a personas que vivieron hechos recientes), para indagar sobre un hecho, proceso o problema histórico evaluando la pertinencia y fiabilidad de esas fuentes.	1. Para fundamentar explicaciones sobre las condiciones laborales de los niños y mujeres durante la Revolución Industrial, ¿qué tipo de fuentes son las más adecuadas?	3 3 3 3 3	3 3 2 2 3	3 3 3 3 3	x		x		x		x		
		Fundamenta sus explicaciones con fuentes históricas adecuadas.																
		Evita anacronismos y presentismo en sus interpretaciones.																
	Toma de perspectiva	Identifica las creencias, intereses, objetivos y emociones de figuras históricas.				2.Al analizar la vida diaria de un niño trabajador durante la Revolución Industrial, ¿cuáles la interpretación más adecuada cuando se evita juzgar con los valores actuales?	3 3 3 3 3	3 2 2 2 3	3 3 3 2 3	**x**		**x**		**x**		**x**		
		Analiza los hechos desde múltiples puntos de vista (multiperspectiva.)																

		Alinea sus juicios con la mentalidad del pasado, no con valores presentes.																
	Conexión afectiva	Expresa reacciones emocionales acordes al contexto histórico.				3.¿Cómo crees que se sentían los niños trabajadores en las fábricas durante la Revolución Industrial, según los testimonios de la época?	3 3 3 3 3	3 3 3 3 3	3 3 3 2 3	**x**		**x**		**x**		**x**		
		Describe sentimientos y emociones de los personajes en relación con los hechos.																
		Demuestra implicación personal y motivación en actividades empáticas.																
	Contextualización	Menciona el contexto histórico relevante (político, social, cultural).			Contrasta las interpretaciones que se presentan en diversas fuentes históricas a partir de la evaluación de su confiabilidad	4.¿Cuál es una interpretación correcta sobre la represión a los movimientos obreros durante el Oncenio de Leguía, evitando aplicar valores o perspectivas actuales?	2 3 3 3 3	3 3 3 2 2	3 3 3 2 3	**x**		**x**		**x**		**x**		
		Fundamenta sus explicacione																

		s con fuentes históricas adecuadas.			(perspectiva del autor, intencionalidad y contexto en que fue producida la fuente)													
		Evita anacronismos y presentismo en sus interpretaciones.																
	Toma de perspectiva	Identifica las creencias, intereses, objetivos y emociones de figuras históricas.				5.¿Cuál de las siguientes descripciones refleja mejor una comprensión multiperspectiva sobre las protestas obreras durante el Oncenio de Leguía?	3 3 3 3 3	3 3 3 3 3	3 3 3 3 3	**x**		**x**		**x**		**x**		
		Analiza los hechos desde múltiples puntos de vista (multiperspectiva.)																
		Alinea sus juicios con la mentalidad del pasado, no con valores presentes.																
	Conexión afectiva	Expresa reacciones emocionales acordes al contexto				6.¿Cómo crees que se sintieron muchos trabajadores al ser perseguidos	3 3 2 3	3 3 3 3	3 3 3 3	**x**		**x**		**x**		**x**		

		histórico.				y encarcelados durante las protestas obreras del Oncenio de Leguía?	3	3	3								
		Describe sentimientos y emociones de los personajes en relación con los hechos.															
		Demuestra implicación personal y motivación en actividades empáticas.															
	Contextualización	Menciona el contexto histórico relevante (político, social, cultural).		**COMPRENDE EL TIEMPO HISTÓRICO**	Explica los cambios, las permanencias y las relaciones de simultaneidad de los hechos o procesos históricos a nivel político, social, ambiental, económico y cultural y reconoce que estos cambios no necesariamente llevan al progreso y desarrollo sostenible.	7.¿Cuál es el contexto histórico relevante que explica la necesidad de crear la Declaración Universal de los Derechos Humanos tras la Segunda Guerra Mundial?	3 3 3 2 3	3 3 3 3 2	3 3 3 3 3	**x**		**x**		**x**		**x**		
		Fundamenta sus explicaciones con fuentes históricas adecuadas.															
		Evita anacronismos y presentismo en sus interpretaciones.															

	Toma de perspectiva	Identifica las creencias, intereses, objetivos y emociones de figuras históricas.				8.Durante la creación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ¿cuáles eran los principales objetivos y preocupaciones de los líderes que participaron en su elaboración?	3 3 3 3 3	3 3 3 3 3	3 3 3 3 3	**x**		**x**		**x**		**x**		
		Analiza los hechos desde múltiples puntos de vista (multiperspectiva.)															
		Alinea sus juicios con la mentalidad del pasado, no con valores presentes.															
	Conexión afectiva	Expresa reacciones emocionales acordes al contexto histórico.				9.Tras conocer el sufrimiento vivido durante la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto, ¿qué actitud muestra una persona que demuestra implicación personal y motivación para promover los derechos humanos hoy?	3 3 3 2 3	3 3 3 3 2	3 3 3 3 3	**x**		**x**		**x**		**x**		
		Describe sentimientos y emociones de los personajes en relación con los hechos.															
		Demuestra implicación															

		personal y motivación en actividades empáticas.																
	Contextualización	Menciona el contexto histórico relevante (político, social, cultural).			Explica las relaciones existentes entre diversos hechos o procesos históricos con hechos de la actualidad, utilizando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos.	10.Al analizar la Constitución de 1979 y su contexto histórico, ¿cuál es la interpretación más adecuada para evitar un juicio anacrónico o presentista?	3 3 3 3 2	3 3 3 3 3	3 3 3 3 2	**x**		**x**		**x**		**x**		
		Fundamenta sus explicaciones con fuentes históricas adecuadas.																
		Evita anacronismos y presentismo en sus interpretaciones.																
	Toma de perspectiva	Identifica las creencias, intereses, objetivos y emociones de figuras históricas.				11.Durante el retorno a la democracia en 1979 y la promulgación de la nueva Constitución, ¿cómo se relacionan las esperanzas y tensiones de ese momento con las luchas	3 3 3 3 3	3 3 3 3 3	3 3 3 3 3	**x**		**x**		**x**		**x**		
		Analiza los hechos desde múltiples puntos de																

		vista (multiperspectiva.)				ciudadanas por derechos y democracia en el Perú actual?												
		Alinea sus juicios con la mentalidad del pasado, no con valores presentes.																
	Conexión afectiva	Expresa reacciones emocionales acordes al contexto histórico.				12.Al reflexionar sobre el retorno a la democracia en 1979 y los cambios sociales impulsados por la nueva Constitución, ¿qué actitud emocional muestra una persona que entiende la importancia de este proceso para la democracia actual en el Perú?	3 3 3 3 2	3 3 3 3 3	3 3 3 2 3	**x**		**x**		**x**		**x**		
		Describe sentimientos y emociones de los personajes en relación con los hechos.																
		Demuestra implicación personal y motivación en actividades empáticas.																
	Contextualización	Menciona el contexto histórico relevante (político, social,		**ELABORA EXPLICACIONES**	Elabora explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos en	13.¿Cuál fue el contexto político, social y cultural que caracterizó la lucha	3 3 3 3 3	3 3 3 3 3	3 3 3 3 3	**x**		**x**		**x**		**x**		

		cultural).		**SOBRE PROCESOS HISTÓRICOS**	las que establece jerarquías entre sus múltiples causas y reconoce que sus consecuencias desencadenan nuevos hechos o procesos históricos.	anticolonial en África y Asia durante las décadas de 1950 a 1970?												
		Fundamenta sus explicaciones con fuentes históricas adecuadas.																
		Evita anacronismos y presentismo en sus interpretaciones.																
	Toma de perspectiva	Identifica las creencias, intereses, objetivos y emociones de figuras históricas.				14.Al analizar las luchas anticoloniales durante la Guerra Fría, ¿cuál es la interpretación más adecuada para evitar juzgar esas acciones con los valores actuales?	3 3 3 3 3	3 3 3 3 2	3 3 3 3 3	**x**		**x**		**x**		**x**		
		Analiza los hechos desde múltiples puntos de vista (multiperspectiva.)																
		Alinea sus juicios con la mentalidad del pasado, no con valores presentes.																

	Conexión afectiva	Expresa reacciones emocionales acordes al contexto histórico.				15.Después de conocer las luchas por la independencia de los pueblos colonizados durante la Guerra Fría, ¿qué actitud refleja una motivación empática adecuada hacia estos procesos históricos?	3 3 3 3 3	3 3 3 2 2	3 3 3 3 3	**x**		**x**		**x**		**x**		
		Describe sentimientos y emociones de los personajes en relación con los hechos.															
		Demuestra implicación personal y motivación en actividades empáticas.															
	Contextualización	Menciona el contexto histórico relevante (político, social, cultural).			Explica las ideas, los comportamientos y las motivaciones de los protagonistas de los hechos o procesos históricos para entender las razones de sus acciones u omisiones, y cómo estas han configurado el presente e intervienen en	16.¿Cuál es el contexto histórico relevante para entender la experiencia de los campesinos andinos atrapados entre Sendero Luminoso, el MRTA y el Estado durante el periodo terrorista en Perú?	3 3 3 3 3	3 3 3 3 3	3 3 3 3 3	**x**		**x**		**x**		**x**		
		Fundamenta sus explicaciones con fuentes históricas adecuadas.															
		Evita anacronismos y															

		presentismo en sus interpretaciones.			la construcción del futuro.													
	Toma de perspectiva	Identifica las creencias, intereses, objetivos y emociones de figuras históricas.				17.¿Cuáles eran las principales creencias, objetivos y motivaciones de los militantes senderistas y emerretistas durante el periodo de terrorismo en el Perú?	3 3 3 3 2	3 3 3 3 3	3 3 3 3 3	**x**		**x**		**x**		**x**		
		Analiza los hechos desde múltiples puntos de vista (multiperspectiva.)																
		Alinea sus juicios con la mentalidad del pasado, no con valores presentes.																
	Conexión afectiva	Expresa reacciones emocionales acordes al contexto histórico.				18.¿Cómo describen las familias víctimas del terrorismo en Perú sus sentimientos ante la pérdida de sus seres queridos y la falta de apoyo estatal?	3 3 3 3 3	3 3 3 3 3	3 3 3 3 2	**x**		**x**		**x**		**x**		
		Describe sentimientos y emociones de los personajes en relación																

		con los hechos.																

Anexo 5: Programa de intervención implementado

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE LA EMPATÍA HISTÓRICA

1. **Datos generales**

1.1 Institución Educativa pertenece a la UGEL N° 7
1.2 Grado y sección: 5to año
1.3 Área curricular: Ciencias Sociales
1.4 Duración:
1.5 Cantidad de sesiones: 10 sesiones

2. **Objetivo**

Comprobar la eficacia de la aplicación del enfoque de empatía histórica para el incremento de la competencia Construye Interpretaciones Históricas en estudiantes de 5to grado de secundaria de una Institución Educativa Pública.

3. **Fundamento del modelo pedagógico**

Los autores de Endacott y Brooks (2013) definieron a la empatía histórica como un proceso de comprensión de las circunstancias históricas, sus experiencias, decisiones, pensamientos, actitudes y formas de afrontar un hecho según el contexto. Es una interrelación entre la interpretación personal sin imponer los valores de la actualidad, sin justificar el actuar porque pretende conectar con experiencias humanas dentro del margen de acierto y errores que fueron parte de un proceso histórico complejo acorde al siglo en el cual se dieron los hechos.

En sus investigaciones, los autores como Davison (2017), Moranga y Cabello (2017) y Carril (2023), comprendieron la empatía histórica como una construcción bidimensional entre la parte cognitiva y afectiva, ya que implicó articular el conocimiento con adquisición de información luego ser crítico con el actuar del personaje incurriendo al presentismo desde distintos aspectos socioculturales o contextualizando la vida del personaje sin reflexionar y toma de conciencia histórica. Posteriormente, se desarrolló la conexión emocional tras la exploración de distintas perspectivas y el adentrarse en el estudio de la historia de forma más viva para que el estudio de la historia sea completo y así el educando pudiera argumentar y reflexionar sobre la historia y su repercusión en el presente.

La empatía histórica es un enfoque pedagógico porque direccionó a la comprensión del pasado mediante tres dimensiones interrelacionadas propuestas por el autor base Endacott los cuales son: contextualización, toma de perspectiva y conexión afectiva. Este enfoque buscó transformar las sesiones tradicionales de clase, en las cuales el estudiante solo era un espectador ajeno a las vivencias de un ser humano del pasado que marcó el futuro.

Asimismo, fomentó el pensamiento crítico, el análisis y comprensión de los procesos históricos desde múltiples perspectivas porque el ser humano es un ser social complejo cuyo actuar estuvo influido por factores sociales, culturales y políticos los cuales influyeron en sus decisiones.

En la línea del enfoque transversal del área de ciencias sociales que es la ciudadanía activa, la empatía histórica busca que el educando halle simultaneidades y permanencias entre el pasado y el presente sin emitir juicios anacrónicos, porque debe argumentar, evaluar e interpretar los hechos teniendo en cuenta el actuar del personaje histórico según el contexto. En consecuencia, el estudiante, como un futuro ciudadano, reconoció como las acciones individuales y colectivas influyen en el futuro.

Al ponerse en el lugar de los personajes históricos analizando sus motivaciones,

limitaciones y responsabilidades, las cuales tuvieron repercusión en la construcción del bien común. Asimismo, ellos pudieron dialogar, participar informados, reflexionar éticamente y tomar decisiones responsables con un compromiso social. ya que este enfoque promovió una cultura de investigación, fomenta la práctica de informarse, pensar críticamente y tener en cuenta diversos factores antes de actuar de forma consciente.

Las teorías que respaldaron la empatía coincidieron en que los estudiantes pudieron desarrollar una comprensión del pasado mientras tenían orientaciones formativas guiadas. De este modo, entonces el modelo del pensamiento histórico funciona un andamiaje donde deben realizaron interpretaciones contextualizadas y comprendieron a los actores del pasado evitando el anacronismo, dado que el enfoque estuvo centrado en la capacidad de analizar, interpretar, y situar hechos complejos, como señala Piaget, explicó que la comprensión de conceptos como los cambios, continuidades y temporalidades se van fortaleciendo de forma gradual. Aprender bajo el enfoque de la empatía histórica implicó reconstruir contextos, identificar emociones y contextos del pasado.

La teoría sociocultural de Lev Vigotsky destacó la importancia de la interacción para el aprendizaje, por lo cual se plantearon actividades grupales como el debate, donde se dio la conformación de fuentes y perspectivas, porque durante el diálogo los estudiantes defendieron sus posiciones en base a su comprensión del tema.

La alfabetización histórica es un método de trabajo de interpretación sin anacronismos, dado que señaló que leer, interpretar y cuestionar complementaron la propuesta de Endacott, ya que existió la exigencia de trabajar con la disertación de las intenciones de las perspectivas y contrastación de relatos ante las voces de la historia “la capacidad de comprender, analizar y evaluar críticamente las fuentes históricas, así como de construir una narrativa coherente y significativa del pasado” (Cáceres, 2024, p. 36).

No solo se trata de una interpretación o suposición de las emociones e intenciones del personaje histórico sino de evaluar la credibilidad de fuentes para la comprensión de perspectivas.

La teoría de Jörn Rüsen representó una profundización epistemológica y ética, responde a la comprensión de la dimensión de la conexión afectiva, porque no sólo es comprender, sino que permitió qué pudo significar para quienes vivieron dichos procesos y reflexionaron sobre sus implicancias futuras. Las experiencias del pasado no son situaciones aisladas ni simples datos informativos, sino que fueron experiencias humanas cargadas de motivaciones, creencias y emociones.

IV. Descripción del programa de intervención pedagógica

La intervención pedagógica de la Empatía histórica para incrementar la competencia construye interpretaciones históricas se desarrolló en 10 sesiones de aprendizaje en el área de ciencias sociales, la cual se dio entre el tercer y cuarto bimestre del año escolar con estudiantes de quinto de secundaria en una I.E perteneciente a la UGEL N.° 07. Para ello, la secuencia de clases se dio en tres procesos o dimensiones de la variable independiente:

- La contextualización histórica permitió que los estudiantes interpretarán diversas fuentes de información de diversos aspectos sociales, económicos, políticos y culturales, permitió un estudio sin anacronismos y se centró únicamente en los hechos y sus variantes de la época en cuestión, con la finalidad de comprender la condición histórica.

- La toma de perspectivas consistió en el estudio de múltiples perspectivas de los personajes históricos para comprender la lógica de su actuar, el tipo de creencias, valores, limitaciones e intereses que pudieron haber tenido y así elaboraron interpretaciones sobre los hechos.

- La conexión afectiva orientó a reconocer los motivos del actuar del ser humano, así como las emociones y sentimientos que pudieron haber vivido para actuar o tomar decisiones. En este proceso los estudiantes explicaron desde una perspectiva humana con sensibilidad histórica. Esta dimensión integró los aprendizajes desarrollados de dichas dimensiones.
- La experiencia educativa de la empatía histórica aplicó diversas estrategias en los dos bimestres de estudio, logrando trabajar cada capacidad de la competencia y alcanzar el incremento de las habilidades históricas de los estudiantes.

- La contextualización histórica, estudió e interpretó los diversos contextos sociales basadas en una diversidad de fuentes con la guía adecuada para evitar anacronismo y él presentismo en la elaboración de explicaciones históricas, permitiendo identificar qué hechos desencadenaron otros en simultáneo. Para ello se trabajaron las siguientes estrategias: análisis de imágenes, fuentes primarias o secundarias, videos, lectura de poemas, dilemas y líneas de tiempo.

- La toma de perspectiva, consistió en identificar diversas creencias, objetivos y emociones de los personajes históricos; para ello, se analizó múltiples perspectivas o puntos de vista sin emitir juicios desde valores propios o de la actualidad, con la finalidad de que, tras la interpretación de fuentes, elaborarán sus explicaciones históricas en base a lo que fueron identificando en el actuar y repercusión del contexto en el que se desenvolvió, además del estudio de otras perspectivas ajenas al personaje central. Para ello, se aplicaron las siguientes estrategias: interpretar fuentes primarias como diarios, poemas, canciones u otros textos que transmitieron las ideas, motivaciones, decisiones y la voz del personaje. La mesa redonda donde cada estudiante representó a un actor de distintas clases sociales y expuso cómo interpretó el hecho vivido, así como la elaboración de mensajes, cartas o collages para transmitir dichas perspectivas.

- La conexión afectiva, expresa las reacciones y perspectivas de cada personaje después de analizar el contexto donde se desenvolvió, con la finalidad de identificar qué emociones o sentimientos predominaron y hallar la causalidad, permitiendo que el estudiante analizará no solo el hecho histórico, sino también el lado humano del personaje que actuó de una determinada manera y las repercusiones que tuvo en su presente y en la actualidad. A su vez en sus argumentaciones, los estudiantes jerarquizaron causas, consecuencias, cambios o permanencias de diversos hechos y plantearon hipótesis sobre dichas actitudes podían repetirse en la sociedad en la cual se desenvuelven. Para ello, se tuvieron en cuenta las siguientes estrategias: elaboración de reflexiones orales o escritas, dilemas, cartas al pasado, ensayos, galería artística, cómics o análisis de fuentes primarias.

V. Planificador del programa

El planificador se desarrolló desde el mes de octubre hasta el mes de noviembre, teniendo en cuenta las diversas actividades institucionales que pudieron afectar el desarrollo de las clases en el bloque de horas del área de Ciencias Sociales donde considero la ejecución de 10 sesiones de clases de aprendizaje.

A continuación, se esquematiza las sesiones de aprendizaje a través de una matriz:

N° de sesión y título	Desempeño	Propósito de aprendizaje	Dimensiones de la empatía histórica	Estrategias y/o técnicas en la sesión de aprendizajes	Recursos	Cronograma
Sesión 1: Revolución Industrial y el movimiento obrero	Explica las ideas, los comportamientos y las motivaciones de los protagonistas de los hechos o procesos históricos, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), para entender las razones de sus acciones u omisiones, y cómo estas han configurado el presente e	Explica las ideas, comportamientos y motivaciones de los trabajadores durante la Revolución Industrial, a través de la elaboración de una carta solidaria al pasado que valore las luchas del movimiento obrero y su impacto en los derechos laborales actuales.	Contextualización	Mediante la ficha informativa se identificaron las condiciones de vida y de trabajo en las fábricas, con jornadas extensas, bajos salarios y ausencia de derechos laborales, lo que favoreció el surgimiento del movimiento obrero como respuesta a estas desigualdades sociales y económicas.	● Ficha informativa ● Pizarra ● Proyector ● Imágenes históricas	01/09/2025
			Toma de perspectiva	Sé compararon las experiencias de diferentes grupos sociales del periodo industrial, analizando los comportamientos de los trabajadores que se organizaron colectivamente para exigir mejoras, así como la postura de los dueños de fábricas y del Estado.		

	intervienen en la construcción del futuro.		Conexión afectiva	Se empleó la estrategia de elaborar una carta solidaria dirigida a los trabajadores del pasado, mediante la cual se expresó empatía hacia los personajes históricos y se reconocieron las difíciles condiciones de vida y trabajo que enfrentaron. A partir de esta actividad, se vincularon dichas experiencias históricas con la importancia de los derechos laborales en la actualidad, evidenciando una comprensión emocional de las aspiraciones, luchas y demandas de quienes protagonizaron las primeras movilizaciones obreras.		
Sesión 2: El Oncenio de Leguía (1919 - 1930): La modernización y los sectores populares excluidos del progreso	Explica las ideas, los comportamientos y las motivaciones de los protagonistas de los hechos o procesos históricos, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de	Contrasta distintas interpretaciones a partir de fuentes históricas sobre los sectores sociales excluidos del progreso durante el Oncenio de Augusto B. Leguía (1919-1930),	Contextualización	Se analizó el contexto social, político y económico del Oncenio de Augusto B. Leguía a partir de la lectura de una ficha informativa y el análisis de tarjetones con situaciones históricas. Se reconoció el proceso de modernización impulsado por el Estado y, de manera	● Tarjetas ● Ficha informativa ● Pizarra ● Plumones ● Proyector	08/09/2025

	inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), para entender las razones de sus acciones u omisiones, y cómo estas han configurado el presente e intervienen en la construcción del futuro	mediante un cuadro comparativo.		simultánea, la exclusión de los sectores populares del llamado progreso, lo que permitió comprender las condiciones de vida de obreros y campesinos durante este periodo.		
			Toma de perspectiva	Mediante la elaboración de un cuadro comparativo desde el rol de un joven obrero del período, sé comprendió las motivaciones del Estado, el temor de las élites y las razones que impulsaron la organización y protesta de los trabajadores, evitando juicios desde valores actuales.		
			Conexión afectiva	A partir del análisis del periodo, se reconocieron los cambios y permanencias de una sociedad marcada por profundas desigualdades, identificando la continuidad de prácticas de exclusión social desde el Oncenio hasta la actualidad. Las actividades de reflexión final favorecieron una conexión emocional con las vivencias		

				de obreros y campesinos, resaltando el valor de la empatía histórica como elemento fundamental para la formación de una ciudadanía crítica, justa y comprometida.		
Sesión 3: Revolución Liberal de 1848 (“Primavera de los Pueblos”)	Utiliza constantemente una diversidad de fuentes, incluyendo las producidas por él (entrevistas o testimonios a personas que vivieron hechos recientes), para indagar sobre un hecho, proceso o problema histórico, evaluando la pertinencia y fiabilidad de esas fuentes. Analiza las causas, el desarrollo y las consecuencias de las Revoluciones de 1848, analizando cómo éstas transformaron la	Analiza las causas, el desarrollo y las consecuencias de las Revoluciones de 1848, analizando cómo éstas transformaron la vida de la población y valorando sus reacciones frente a los cambios sociales y políticos de la época.	Contextualización	Se analizaron imágenes históricas del siglo XIX (banquete aristocrático, fábricas y protestas de 1848) para reconocer las desigualdades políticas, sociales y culturales de la época. A partir de preguntas reflexivas, los estudiantes compararon las condiciones de vida de aristócratas y obreros, activando saberes previos y comprendiendo las causas del descontento social sin recurrir a juicios anacrónicos.	• Imágenes históricas • Ficha informativa y de trabajo • Fragmentos de textos históricos • Cuadro de análisis u organizadores gráficos • Testimonios históricos • Material para	22/09/2025
			Toma de perspectiva	Mediante la lectura de textos históricos y testimonios (como La Unión Obrera de Flora Tristán), los estudiantes interpretaron las creencias, emociones y objetivos de obreros, estudiantes y élites desde el		

	vida de la población y valorando sus reacciones frente a los cambios sociales y políticos de la época			contexto de 1848. Se promovió el análisis de múltiples perspectivas, la comparación entre fuentes escritas e imágenes históricas y la comprensión de los hechos según la mentalidad de la época.	historieta (papel y plantillas, o digitales)	
			Conexión afectiva	Las actividades permitieron expresar emociones y reflexionar sobre la experiencia de quienes vivieron la restauración del poder conservador tras las revoluciones de 1848. A través de ejercicios reflexivos y creativos, los estudiantes conectaron las vivencias del pasado con valores como la esperanza, la justicia y la perseverancia, fortaleciendo la implicación emocional con el proceso histórico.		
Sesión 4: Gobiernos de Ramón Castilla (1845–1851 y 1855–1862): abolición de la esclavitud y del tributo indígena	Utiliza constantemente una diversidad de fuentes, incluyendo las producidas por él (entrevistas o testimonios a personas que	Comprende las principales acciones del gobierno de Ramón Castilla, la abolición de la esclavitud y del tributo indígena mediante una	Contextualización	Se desarrolló un diálogo sobre el contexto social, económico y político del Perú del siglo XIX durante el gobierno de Ramón Castilla. A partir de la lectura de la ficha informativa, se	• Post-it • Pizarra / plumones • Proyector • Ficha	29/09/2025

	vivieron hechos recientes), para indagar sobre un hecho, proceso o problema histórico, evaluando la pertinencia y fiabilidad de esas fuentes.	dramatización.		comprendieron las condiciones históricas en las que se desenvolvieron la esclavitud y el tributo indígena, lo que permitió situar los hechos en su tiempo y explicar los cambios y permanencias del periodo.	informativa ● Casos históricos ● Guiones / hojas ● Espacio para la dramatización.	
			Toma de perspectiva	A partir del análisis de tres casos históricos vinculados a distintos actores sociales, se identificaron las experiencias de personas esclavizadas, campesinos indígenas y hacendados. Se considero preguntas guía y la asignación de roles que favorecieron la comprensión de los intereses, tensiones y decisiones asumidas por cada grupo social, considerando las condiciones propias del contexto histórico.		
			Conexión afectiva	Mediante preguntas de reflexión orientadas a las vivencias de los actores		

				históricos, se favoreció una conexión emocional con el pasado y una comprensión del impacto humano de los procesos históricos analizados.		
Sesión 5: La Segunda Guerra Mundial y el surgimiento de los Derechos Humanos	Elabora explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos, en las que establece jerarquías entre sus múltiples causas y reconoce que sus consecuencias desencadenan nuevos hechos o procesos históricos.	Argumentar sobre las consecuencias humanas y morales del conflicto, reconociendo cómo la tragedia de la guerra impulsó la creación de la ONU y la Declaración Universal de los Derechos Humanos como un compromiso con la paz y la dignidad humana.	Contextualización	Se emplearon fuentes históricas y actuales, como portadas de noticias, testimonios, imágenes y material audiovisual, para ubicar a los estudiantes en el contexto político, social y cultural del Holocausto y la posguerra. A través del análisis guiado y preguntas reflexivas, se promovió la comprensión de los hechos históricos evitando interpretaciones anacrónicas y presentistas.	● Fichas de trabajo ● Portadas de noticias ● Videos testimoniales ● documentos visuales	06/10/2025
			Toma de perspectiva	Se desarrollaron actividades de lectura comparada de testimonios históricos y elaboración de cuadros comparativos en trabajo colaborativo. Estas estrategias permitieron identificar creencias, emociones e intereses de distintos actores históricos, favoreciendo el análisis		

				desde múltiples puntos de vista y la formulación de juicios coherentes con la mentalidad de la época.		
			Conexión afectiva	Se aplicaron estrategias expresivas y creativas, como la elaboración de guiones radiales ambientados en 1948, que posibilitaron la expresión de emociones y reacciones acordes al contexto histórico. Estas actividades fortalecieron la implicación personal de los estudiantes y la reflexión ética sobre la dignidad humana, los derechos humanos y las consecuencias del conflicto bélico.		
Sesión 6: La Constitución de 1979: derechos, democracia y cambios sociales en el Perú contemporáneo	Explica cómo la Constitución de 1979 buscó fortalecer la democracia y los derechos en el Perú, relacionando esos cambios con los problemas y desafíos que vivimos hoy. Reflexiona con	Comprende y explica mediante un texto reflexivo el papel de la Constitución de 1979 en la democracia y los derechos en el Perú, meditando con empatía sobre su relevancia y los desafíos actuales	Contextualización	A partir del análisis alusivo al concepto de Constitución y la observación de fuentes visuales, comprendieron la importancia de la Constitución de 1979 como un intento de reorganizar la vida democrática y garantizar derechos en un escenario marcado por la esperanza y la	● Diapositiva ● Proyector ● Pizarra ● plumones ● Ficha informativa	20/10/2025

	empatía sobre la importancia de respetar los derechos y participar activamente para construir un país más justo e igualitario.	para construir una sociedad más justa.		desconfianza ciudadana.		
			Toma de perspectiva	Desde el análisis de preguntas situadas en el contexto histórico, se comprendieron las decisiones y preocupaciones de los actores sociales, reconociendo la defensa de los derechos humanos como un factor fundamental para la construcción de una ciudadanía más inclusiva y democrática.		
			Conexión afectiva	Desde la reflexión sobre la aplicación de la Constitución de 1979, se reconocieron las tensiones entre los derechos formales y la experiencia social de la década de 1980, lo que permitió establecer una conexión con el pasado y valorar su aporte a la consolidación de la democracia.		
Sesión 7: La Guerra Fría y la lucha anticolonial	Elabora explicaciones sobre hechos, procesos o	Argumenta cómo los ideales de libertad y	Contextualización	Se contextualizó el escenario mundial de la Guerra Fría, reconociendo	• Pizarra	27/10/2025

(décadas de 1950–1970)	problemas históricos, desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI) en las que establece jerarquías entre sus múltiples causas y reconoce que sus consecuencias desencadenan nuevos hechos o procesos históricos.	autodeterminación surgidos en las luchas anticoloniales influyeron en la configuración del mundo contemporáneo, estableciendo relaciones entre causas, consecuencias y nuevos procesos históricos. Argumenta cómo los ideales de libertad y autodeterminación surgidos en las luchas anticoloniales influyeron en la configuración del mundo contemporáneo, estableciendo relaciones entre causas, consecuencias y nuevos procesos históricos.		la rivalidad ideológica entre Estados Unidos y la Unión Soviética y su impacto en los territorios coloniales de África y Asia. A partir de la lectura y análisis de la ficha informativa, se comprendieron las condiciones políticas, sociales y culturales que dieron origen a los movimientos de independencia, evitando interpretaciones anacrónicas.	● Ficha de trabajo ● Plumones ● Proyector	
			Toma de perspectiva	Se analizaron las distintas miradas y decisiones de los actores históricos involucrados, considerando tanto la visión de las potencias alineadas a Estados Unidos como las motivaciones de líderes, jóvenes y comunidades que luchaban por la independencia. Mediante preguntas contextualizadas, se comprendieron sus intereses, creencias y dilemas, asumiendo la perspectiva propia del periodo histórico.		
			Conexión afectiva	Se promovió la conexión emocional con las		

				experiencias humanas de las luchas anticoloniales a través del análisis de testimonios, como el de Nelson Mandela, y la elaboración de un mural testimonial. Esta actividad permitió reconocer sentimientos de miedo, esperanza, dignidad y sacrificio, valorando el sentido humano de la libertad y la autodeterminación de los pueblos en relación con los desafíos del mundo actual.		
Sesión 8: El terrorismo en el Perú (principalmente Sendero Luminoso y el MRTA)	Explica los cambios, las permanencias y la simultaneidad de hechos ocurridos durante el terrorismo en el Perú, considerando la actuación de Sendero Luminoso y el MRTA y sus efectos sociales, políticos y económicos.	Comprende los hechos del terrorismo en el Perú y establece relaciones con la actualidad, mediante un cuadro comparativo analizando sus causas, consecuencias y efectos en la sociedad peruana.	Contextualización	Se analizó información histórica referida al conflicto armado interno vivido en el Perú entre las décadas de 1980 y 2000, identificando el surgimiento, la ideología y el accionar de los grupos terroristas Sendero Luminoso y el MRTA. A partir de la lectura de la ficha informativa, se comprendió el contexto político, social y económico del país, así como el impacto del terrorismo en las comunidades rurales, especialmente en la	• Ficha informativa • Plumones • Pizarra • Proyector	03/11/2025

				población campesina e indígena.		
			Toma de perspectiva	Se compararon las características, objetivos y zonas de acción de Sendero Luminoso y el MRTA mediante un cuadro comparativo, lo que permitió reconocer las diferencias entre ambos grupos armados y comprender las decisiones y acciones de los actores involucrados sin justificar la violencia. Asimismo, se analizó el rol del Estado y las consecuencias del conflicto en la vida cotidiana de la población civil.		
			Conexión afectiva	Se reflexionó sobre las vivencias de las víctimas del terrorismo desde una perspectiva empática, reconociendo el sufrimiento y las secuelas de la violencia, y promoviendo el compromiso con la memoria, la reconciliación y		

				la cultura de paz.		
Sesión 9:La Revolución Cubana (1959)	Explica hechos, procesos o problemas históricos comprendidos desde la Segunda Revolución Industrial hasta la Primera Guerra Mundial y desde el primer militarismo en el Perú hasta la República Aristocrática, a partir de evidencias diversas y el planteamiento de hipótesis, utilizando términos históricos.	Explica los hechos, procesos y conflictos sociales que dieron origen a la Revolución Cubana reconociendo las experiencias de desigualdad y las emociones que vivieron los campesinos y hacendados reconociendo la importancia de comprender el pasado desde la sensibilidad humana.	Contextualización	En la fase de inicio se promovió la contextualización histórica mediante la observación y comparación de imágenes sobre el campesinado y la élite hacendada en Cuba de los años cincuenta, complementada con una lectura histórica sobre el rol del campesinado en la Revolución Cubana. A través de preguntas orientadoras y la técnica de lluvia de ideas, los estudiantes identificaron desigualdades sociales, injusticias estructurales y condiciones que favorecieron la rebelión, evitando interpretaciones anacrónicas.	● Ficha informativa ● Testimonios históricos ● Hojas A3, plumones y colores para el mural reflexivo. ● Pizarra	10/11/2025
			Toma de perspectiva	Durante el desarrollo, los estudiantes analizaron fragmentos que presentaban las posturas de hacendados y campesinos cubanos, con el fin de interpretar el proceso revolucionario desde múltiples perspectivas.		

				Mediante preguntas reflexivas, se promovió la comprensión de las creencias, intereses y temores de cada grupo social, alineando los juicios históricos con la mentalidad del siglo XIX y reconociendo cómo el contexto económico y social influyó en sus decisiones.		
			Conexión afectiva	En esta dimensión, los estudiantes establecieron una conexión emocional con el proceso histórico a partir de una frase significativa sobre la Revolución Cubana. Identificaron emociones como el miedo, la esperanza y el orgullo, las representaron mediante símbolos y reflexionaron sobre la vigencia de los ideales de libertad y justicia, vinculando las experiencias del pasado con problemáticas del presente.		
Sesión 10: Reforma agraria (1969 y 1980)	Elabora explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos, desde el periodo entre	Comprende las razones y consecuencias de la Reforma Agraria en el Perú para explicar su impacto	Contextualización	Se activaron los saberes previos mediante preguntas reflexivas, el uso de videos con testimonios reales y la lectura guiada de fichas informativas, lo que permitió	● Videos testimoniales ● Fichas	17/11/2025

	guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI) en las que establece jerarquías entre sus múltiples causas y reconoce que sus consecuencias desencadenan nuevos hechos o procesos históricos.	en la sociedad actual.		situar los hechos históricos en su contexto social y temporal.	informativas ● Fuentes históricas escritas y visuales. ● Organizadores gráficos	
			Toma de perspectiva	Se analizaron fuentes históricas y casos representativos a partir de documentales breves, favoreciendo la comprensión de las experiencias de diversos actores sociales y el reconocimiento de múltiples puntos de vista.		
			Conexión afectiva	Se promovió la reflexión empática a través del análisis de testimonios y situaciones reales, generando una vinculación emocional con los procesos históricos estudiados. Los estudiantes elaboraron un análisis crítico mediante la espina de Ishikawa, relacionando causas y consecuencias sobre la tierra, el poder y la transformación de las comunidades campesinas.		

VI: Cronograma

Actividades	Responsables	Julio				Agosto				Septiembre					Octubre				Noviembre				Diciembre			
Presentación del plan del proyecto de investigación	Quispe Huaytalla, Paty Sanchez Mayta, Maria Carolina Tomaylla Chaparro, Martha Caterin Toranzo Salas, Cyndell Vanessa	X																								
Proceso de validación del instrumento de investigación a juicio de expertos	Quispe Huaytalla, Paty Sanchez Mayta, Maria Carolina Tomaylla Chaparro, Martha Caterin							X	X																	

Aplicación de prueba piloto del instrumento	Tomaylla Chaparro, Martha Caterin							X																	
Aplicación del pretest a 5to	Quispe Huaytalla, Paty								X																
Procesamientos estadísticos de resultados de pretest	Quispe Huaytalla, Paty Sanchez Mayta, Maria Carolina								X	X	X														
Implementación de la Empatía histórica a 5to año	Quispe Huaytalla, Paty									X	X		X	X	X		X	X	X	X	X				
Sesión 1: Revolución Industrial y el movimiento obrero	Quispe Huaytalla, Paty Sanchez Mayta, Maria Carolina Tomaylla Chaparro,									X															

	Martha Caterin Toranzo Salas, Cyndell Vanessa																								
Sesión 2: El Oncenio de Leguía (1919 - 1930): La modernización y los sectores populares excluidos del progreso	Quispe Huaytalla, Paty Sanchez Mayta, Maria Carolina Tomaylla Chaparro, Martha Caterin Toranzo Salas, Cyndell Vanessa										**X**														
Sesión 3: Revolución Liberal de 1848 (Primavera de los Pueblos)	Quispe Huaytalla, Paty Sanchez Mayta, Maria Carolina												**X**												

	Tomaylla Chaparro, Martha Caterin Toranzo Salas, Cyndell Vanessa																								
Sesión 4: Gobiernos de Ramón Castilla (1845–1851 y 1855–1862): abolición de la esclavitud y del tributo indígena	Quispe Huaytalla, Paty Sanchez Mayta, Maria Carolina Tomaylla Chaparro, Martha Caterin Toranzo Salas, Cyndell Vanessa													**X**											
Sesión 5: La Segunda Guerra Mundial y el surgimiento de los derechos	Quispe Huaytalla, Paty Sanchez Mayta, Maria														**X**										

humanos	Carolina Tomaylla Chaparro, Martha Caterin Toranzo Salas, Cyndell Vanessa																								
Sesión 6: La Constitución de 1979: derechos, democracia y cambios sociales en el Perú contemporáneo	Quispe Huaytalla, Paty Sanchez Mayta, Maria Carolina Tomaylla Chaparro, Martha Caterin Toranzo Salas, Cyndell Vanessa																**X**								
Sesión 7: La Guerra Fría y la lucha anticolonial (décadas de	Quispe Huaytalla, Paty Sanchez																	**X**							

1950–1970)	Mayta, Maria Carolina Tomaylla Chaparro, Martha Caterin Toranzo Salas, Cyndell Vanessa																								
Sesión 8: El terrorismo en el Perú (principalmente Sendero Luminoso y el MRTA)	Quispe Huaytalla, Paty Sanchez Mayta, Maria Carolina Tomaylla Chaparro, Martha Caterin Toranzo Salas, Cyndell Vanessa																		**X**						
Sesión 9:La Revolución Cubana	Quispe Huaytalla, Paty																			**X**					

(1959)	Sanchez Mayta, Maria Carolina Tomaylla Chaparro, Martha Caterin Toranzo Salas, Cyndell Vanessa																								
Sesión 10: Reforma agraria (1969 y 1980)	Quispe Huaytalla, Paty Sanchez Mayta, Maria Carolina Tomaylla Chaparro, Martha Caterin Toranzo Salas, Cyndell Vanessa																				**X**				
Aplicación del	Quispe																				**X**				

post test a 5to año	Huaytalla, Paty																								
Procesamiento de datos del postest	Tomaylla Chaparro, Martha Caterin Toranzo Salas, Cyndell Vanessa																			X	X				
Prueba de hipótesis	Quispe Huaytalla, Paty Sanchez Mayta, Maria Carolina Tomaylla Chaparro, Martha Caterin Toranzo Salas, Cyndell Vanessa																				X				
Interpretación y análisis de resultados																					X	X			

Elaboración del informe para la I.E.	Quispe Huaytalla, Paty Sanchez Mayta, Maria Carolina Tomaylla Chaparro, Martha Caterin Toranzo Salas, Cyndell Vanessa								**X**																	
Elaboración del informe final de investigación	Quispe Huaytalla, Paty Sanchez Mayta, Maria Carolina Tomaylla Chaparro, Martha Caterin Toranzo Salas,																							**X**		

	Cyndell Vanessa																							

Anexo 6: Formato de asentimiento informado

ASENTIMIENTO INFORMADO

Empatía histórica para incrementar la competencia Construye Interpretaciones Históricas en educación secundaria

Nosotras Quispe Huaytalla Paty, Sanchez Mayta Maria Carolina, Tomaylla Chaparro Martha Caterin y Toranzo Salas Cyndell Vanessa somos estudiantes de Educación en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. Nos encontramos realizando un trabajo de investigación sobre Empatía histórica para incrementar la competencia Construye Interpretaciones Históricas en educación secundaria para lo cual te pedimos tu ayuda.

Esta ayuda consistirá en responder el siguiente cuestionario marcando la respuesta que consideres acertada. Toda información que nos des será confidencial. Esto quiere decir que será secreta y no la compartiremos con nadie, tus respuestas, solo las conocerá este equipo de trabajo.

Tu participación es completamente voluntaria. Si en el transcurso de esta actividad te surgen dudas nos puedes preguntar y nos tomaremos tiempo para explicártelo con todo detalle.

Yo: .....

Sí, quiero participar …….. No quiero participar ……

Anexo 7: Evidencias fotográficas durante la intervención





Anexo 8: Sesión de aprendizaje con el enfoque de la empatía histórica

SESIÓN DE APRENDIZAJE: Las Revoluciones de 1848: el anhelo de libertad y justicia en Europa

ÁREA	GRADO	SECCIÓN	UNIDAD	HORAS	FECHA	DOCENTE
Ciencias Sociales	5°	ÚNICA	III	2	13/10/2025	Paty Quispe Huaytalla
ASESORA:	Maritza Huisa Yucra Fiorela Fernandez Calderon					

II. ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES:

COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADOR / DESEMPEÑO	DESEMPEÑO PRECISADO	PROPÓSITO	CAMPO TEMÁTICO	PRODUCTO	INSTRUMENTOS
Construye Interpretaciones Históricas	C1: Interpreta críticamente fuentes diversas. C2: Comprende el tiempo histórico C3: Elabora explicaciones sobre procesos históricos.	Utiliza constantemente una diversidad de fuentes, incluyendo las producidas por él (entrevistas o testimonios a personas que vivieron hechos recientes), para indagar sobre un hecho, proceso o problema histórico, evaluando la pertinencia y fiabilidad de esas fuentes.	Emplea el uso de fuentes, para indagar sobre las revoluciones en 1848 en Europa como un proceso o problema histórico para conocer el impacto y cambios que tuvo en la época.	Analiza las causas, el desarrollo y las consecuencias de las Revoluciones de 1848, analizando cómo éstas transformaron la vida de la población y valorando sus reacciones frente a los cambios sociales y políticos de la época.	**Las causas del descontento social y político en Europa del siglo XIX** 1.1. Los privilegios de las monarquías y élites conservadoras. 1.2. La desigualdad y las duras condiciones de vida de obreros y campesinos. **Los jóvenes revolucionarios y el ideal de libertad** 2.1. Las ideas liberales y democráticas que inspiraron a la juventud.	Historieta “Las voces de 1848”	Lista de cotejo de participación Guía de evaluación de la evidencia

					2.2. El papel de los estudiantes y trabajadores en las protestas de 1848. **El legado de las revoluciones de 1848** 3.1. Persistencia de desigualdades y restauración del poder conservador.		

III. SITUACIÓN SIGNIFICATIVA:

Los estudiantes de quinto de secundaria han venido reflexionando sobre la importancia de los derechos que hoy disfrutan como jóvenes: acceso a la educación, tiempo libre para el deporte o el arte, y la posibilidad de proyectar su futuro. Sin embargo, al indagar en la historia, descubren que no siempre fue así.

Durante la Revolución Industrial (siglo XIX y comienzos del XX), millones de niños, mujeres y hombres trabajaban en fábricas y minas en condiciones muy duras: largas jornadas, ambientes insalubres, bajos salarios y sin posibilidad de acceder a la escuela. Las mujeres eran explotadas con salarios menores y los niños arriesgaban su vida en labores peligrosas. Frente a esto, los trabajadores se organizaron en huelgas y protestas, muchas veces enfrentando represión violenta, pero poco a poco lograron conquistas como la jornada de 8 horas, la protección del menor y la valorización de sus derechos.

Hoy, aunque se ha avanzado, aún existen casos de discriminación, exclusión y explotación laboral en distintas partes del mundo, incluso en el Perú. Esto lleva a los estudiantes a preguntarse: ¿qué tanto han cambiado las condiciones de los trabajadores desde entonces y qué podemos aprender de esas luchas históricas para aplicarlo en nuestra realidad actual? Como promoción que culmina su etapa escolar, los estudiantes reconocen que tienen la capacidad de analizar críticamente estas experiencias históricas y compararlas con la situación presente para generar conciencia en su comunidad.

Pregunta retadora: ¿Cómo podemos, como estudiantes de quinto de secundaria, comprender la lucha de los trabajadores en la Revolución Industrial y compararla con los desafíos laborales actuales, para proponer iniciativas que promuevan el respeto y la defensa de los derechos laborales en nuestra sociedad?

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA:

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	DIMENSIONES DE LA EMPATÍA HISTÓRICA	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO

<table>
<tr>
<td>INICIO</td>
<td>CONTEXTUALIZACIÓN</td>
<td>
- Observa imágenes históricas que representan un banquete aristocrático de la monarquía francesa, una fábrica textil con obreros y las protestas de 1848 en París o Viena. C1 (ANEXO 01)
<table>
<tr><th>Banquete aristocrático de la monarquía francesa</th><th>Fábrica textil con obreros</th><th>Protestas de 1848 en París Y Vie</th></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>
E) Analiza cómo se manifiestan las diferencias políticas, sociales y culturales de la época, adoptando la perspectiva de un aristócrata, un obrero y un ciudadano común para comprender la situación de tensión y conflicto que se vivía en aquellos años.
● Si comparamos el lujo de la élite en el banquete con el esfuerzo del obrero en las fábricas, ¿qué tres cosas fundamentales crees que la gente pobre sentía que le habían sido negadas y por lo cual salieron a reclamar en la Protesta?
</td>
<td>Imágenes ANEXO 01</td>
<td rowspan="3">15 minutos</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>● ¿Conocen alguna historia familiar o han escuchado en la noticia donde se recuerde haber luchado contra una situación de gran desigualdad social?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>E) Las revoluciones del siglo XIX fueron protagonizadas por los obreros y campesinos pobres. Sin embargo, en 1848, también participaron jóvenes universitarios, periodistas y comerciantes que tenían estudios y recursos. ¿Por qué personas que no eran las más oprimidas decidieron arriesgar su vida para luchar contra los reyes y los privilegios de las élites?
F) Escuchan el título y propósito de la sesión</td>
<td></td>
</tr>
</table>

DESARROLLO		E) Lee el siguiente fragmento *Los privilegios de las monarquías y élites conservadoras* y subraya las ideas principales **(ANEXO 02)** C1 Y C2 ● Analizan la imagen **(ANEXO 03)** sobre *La masacre de Peterloo, en la ciudad de Mánchester, el 16 de agosto de 1819, sucedió cuando la caballería inglesa quiso callar una manifestación popular donde se solicitaba la reforma de la representación parlamentaria (sufragio universal, voto secreto, elección anual de la Cámara de los Comunes).* con la finalidad de **fundamentar** mejor **sus explicaciones con fuentes históricas adecuadas** con el texto e imagen. C1 Y C2  ● ¿Qué está ocurriendo? ● ¿Qué emociones o actitudes muestran las personas? ● ¿Qué símbolos o detalles destacan (banderas, uniformes, armas, pancartas, etc.)? E) Analiza ambas fuentes y responde la pregunta **4.** ¿Crees que la imagen confirma o contradice la información del texto? Explica tu respuesta. R: La imagen refuerza la idea del texto, porque muestra cómo los aristócratas no permitían las reformas políticas que exige la población. ● Leen los fragmentos de textos sobre **la desigualdad y las duras condiciones de vida de obreros y campesinos** de *La unión obrera de Flora Tristan* con la finalidad de **evitar anacronismos y presentismo en las interpretaciones (ANEXO 02)** C1 Y C2 https://www.marxists.org/espanol/tristan/1843/la-union-obrera.pdf E) Fragmento 1: La desigualdad obrera *"Hoy en día, el trabajador lo crea todo, lo hace todo, lo produce todo y, sin embargo, no tiene ningún derecho, no posee nada, absolutamente nada."* F) Fragmento 2: La miseria cotidiana *"Obreros, vuestra condición en la sociedad actual es miserable, dolorosa: con buena salud, no tenéis derecho al trabajo; enfermos, lisiados, heridos, viejos, tampoco tenéis derecho a la hospitalización; pobres, faltos de todo, no tenéis derecho a la limosna, porque la mendicidad está prohibida por la ley."* G) Fragmento 3: La comparación con los animales *"La suerte del animal que rumia en el establo es mil veces preferible a la vuestra; él está seguro de comer al día siguiente. […] Obreros, sois desgraciados, sí, sin duda; pero, ¿de dónde viene la causa principal de vuestros males?"* H) Fragmento 4: El llamado a la unión *"Obreros, sois*	Fragmentos de texto **(ANEXO 02)** imagen **(ANEXO 03)**	10 minutos

		débiles y desgraciados porque estáis divididos. ¡Uníos! La unión hace la fuerza." Proverbio citado por Flora Tristán I) Después de leer los fragmentos de La Unión Obrera de Flora Tristán, escribe un párrafo en el que expliques con tus propias palabras lo siguiente: E) ¿Qué injusticias vivían los obreros y campesinos en el siglo XIX según Flora Tristán, y cómo podemos entender esa realidad sin compararla con la vida o los derechos que tenemos hoy? Deberá mencionar qué problemas o desigualdades describe Flora Tristán, explica por qué esas situaciones eran normales o aceptadas en su tiempo, evita juzgar con ideas actuales (por ejemplo, no digas "eso estaba mal porque ahora hay leyes laborales") y reflexiona sobre por qué las ideas de Flora Tristán fueron importantes o adelantadas para su época. R: Flora Tristán muestra en La Unión Obrera que los obreros y campesinos del siglo XIX vivían en una situación muy dura: trabajaban muchas horas, ganaban muy poco y no tenían derechos ni ayuda cuando enfermaban o envejecían. Ella denuncia que los trabajadores lo producían todo, pero no tenían nada. En esa época no existían leyes que protegieran a los obreros, por eso las desigualdades eran comunes y pocos las cuestionaban. Entiendo que no puedo juzgar esa realidad con lo que tenemos hoy, porque las condiciones y las ideas eran muy distintas. Sin embargo, sus propuestas de unión y justicia fueron muy valientes y ayudaron a iniciar los cambios sociales que más tarde mejorarían la vida de los trabajadores.		10 minutos
	TOMA DE PERSPECTIVA	● Lee y analiza el tercer subtema del campo temático titulado: "**Las ideas liberales y democráticas que inspiraron a la juventud"**, con la finalidad de interpretar críticamente sus creencias, emociones y objetivos desde el contexto de 1848, reconociendo la diversidad de puntos de vista y evitando juicios desde valores actuales.C1 **(1,2,3)** ● Lee el texto anterior y completa el siguiente cuadro desde la perspectiva de un joven revolucionario de 1848, con la finalidad de comprender sus creencias, emociones y objetivos en el contexto histórico en que vivió. C2 **(1)** E) Lee y analiza el cuarto subtema del campo temático titulado: "**El papel de los estudiantes y trabajadores en las protestas de 1848."** con la finalidad de explicar cómo sus acciones, objetivos y emociones se relacionaron con el proceso revolucionario, reconociendo su rol desde el contexto histórico en que vivieron.C3 **(1, 3)** - Lee y analiza el texto anterior y responde las preguntas, con la finalidad de reconocer las distintas formas en que estudiantes y trabajadores comprendieron su realidad en 1848 e interpretar los hechos desde las perspectivas propias de su tiempo. C1 **(2)** ● ¿Qué diferencias y coincidencias existían entre los puntos de vista de los estudiantes y los trabajadores? *Los estudiantes querían libertad política y educación,*		20 minutos

		mientras que los trabajadores buscaban mejores salarios y condiciones. Ambos coincidían en querer justicia e igualdad frente a los reyes y las clases poderosas… ● Si hubieras vivido en esa época, ¿con cuál grupo te habrías sentido más identificado y por qué (según su realidad, no la actual)? *Yo me habría sentido más identificado con los estudiantes, porque deseaban cambiar el sistema para tener voz y derechos, aunque también comprendía la lucha de los trabajadores por una vida más digna…* ● Lee el siguiente testimonio y responde con la finalidad de comprender las creencias y emociones que impulsaron a los jóvenes en 1848, interpretando sus ideales desde el contexto histórico de su época. **C2 (1)** Lajos Kossuth fue un político húngaro que lideró el movimiento liberal durante las Revoluciones de 1848. Luchó por la independencia de Hungría y por un gobierno representativo que garantizara la libertad y la igualdad de los ciudadanos: *"No pedimos venganza ni privilegios, sino justicia y libertad. Queremos que cada hombre, sin importar su cuna, tenga derecho a hablar, a pensar y a decidir sobre su propio destino. Soñamos con una patria donde la ley sea la misma para todos, y donde el pueblo sea escuchado."* Fuente histórica: Discurso adaptado de Lajos Kossuth, Parlamento de Hungría, 1848 (Fuente: Hobsbawm, E. Las revoluciones burguesas, 1998, Crítica).  ● *¿Qué emociones transmite en sus palabras?* ● *¿Por qué estas ideas eran desafiantes o peligrosas para el poder monárquico de su tiempo?*		
	CONEXIÓN AFECTIVA	- Lee y analiza el siguiente párrafo correspondiente al subtema titulado: ***Persistencia de desigualdades y restauración del poder conservador***, con la finalidad de conectar afectivamente con las vivencias y emociones de las personas de esa época y comprender su contexto histórico. **C1 (1)** ● Lee el texto anterior y completa las siguientes frases desde la perspectiva de una persona de 1848 que vio regresar al poder a los conservadores, con la finalidad de representar las emociones y reacciones propias de quienes vivieron ese momento histórico. **C2 (2)** **Completa las siguientes frases desde la perspectiva de una persona de 1848 que vio regresar al poder a los conservadores** • Me siento profundamente_____cuando observo que _____ • Mis esperanzas de que_____se quebraron al ver que los señores privilegiados_____ • Me indigna pensar que a pesar de nuestras luchas_____   ● Lee el texto anterior y reflexiona sobre la situación posterior a las revoluciones de 1848, con la finalidad de comprender cómo las experiencias vividas influyeron en la manera en		

		que las personas interpretaron los cambios políticos y sociales de su tiempo. **C3** **(3)** ● *¿Cómo se relacionan las emociones de los obreros y estudiantes tras la restauración del poder conservador con su visión del futuro y la continuidad de las ideas liberales? Creo que muchos obreros y estudiantes se sintieron decepcionados al ver que todo volvía a ser como antes, pero también mantuvieron la esperanza. Esas emociones los motivaron a seguir creyendo en las ideas de libertad y justicia, pensando que en el futuro podrían lograr los cambios que en 1848 no consiguieron.* ● **Evidencia final: Historieta "Las voces de 1848"** E) **Elaborarán de manera grupal una historieta** de al menos 6 viñetas, donde representen un hecho o situación de las Revoluciones de 1848 (por ejemplo: una protesta, una discusión política o la vida en una fábrica), mostrando el contexto social y político de la época. F) Incluyan **al menos tres personajes históricos o sociales** (como un obrero, un estudiante y un aristócrata), expresando en sus diálogos sus creencias, objetivos y emociones desde la perspectiva de su tiempo. G) Finaliza la historieta con un **mensaje reflexivo** donde los personajes relacionen sus luchas con valores o aprendizajes que pueden inspirar a los jóvenes de la actualidad.		30 minutos
CIERRE		**Responde preguntas de reflexión final:** E) ¿Qué aprendí sobre las Revoluciones de 1848 y las aspiraciones de libertad y justicia de los pueblos europeos? F) ¿Qué emociones sentí al ponerme en el lugar de los estudiantes y obreros de esa época? G) ¿Qué aprendizajes puedo aplicar en mi vida actual sobre la defensa de los derechos y la búsqueda de igualdad? Con la finalidad de vincular la experiencia histórica con la realidad presente y fortalecer la comprensión del tiempo histórico.		5 minutos

V. REFERENCIAS

Britannica. (s. f.). *Revoluciones de 1848*. En *Enciclopedia Britannica*. Recuperado el 7 de octubre de 2025, de https://www.britannica.com/event/Revolutions-of-1848

Britannica. (s. f.). *Historia de Europa: La reacción conservadora*. En *Enciclopedia Britannica*. Recuperado el 7 de octubre de 2025, de https://www.britannica.com/topic/history-of-Europe/The-conservative-reaction

Marx, K. (1850). La derrota de junio de 1848. En Las luchas de clases en Francia de 1848 a 1850. Marxists Internet Archive. https://www.marxists.org/espanol/m-

e/1850s/francia/francia3.htm

Sabuco.com. (s. f.). *Las revoluciones liberales* [Archivo PDF]. Recuperado el 9 de octubre de 2025, de https://www.sabuco.com/historia/revolucionesliberalesb.pdf

Social Hizo. (s. f.). La Restauración en Europa. Recuperado el 9 de octubre de 2025, de https://www.socialhizo.com/historia/edad-contemporanea/la-restauracion-en-europa

Tristán, F. (1843). *Unión Obrera*. Marxists Internet Archive. https://www.marxists.org/espanol/tristan/1843/la-union-obrera.pdf

VII. INSTRUMENTOS

ASPECTOS A EVALUAR	EN INICIO 1 o 2 pnts	EN PROCESO 3pts	LOGRO ESPERADO 4 pnts	LOGRO DESTACADO 5 pnts	OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS DE MEJORA
Identifica correctamente los hechos, causas y consecuencias de las Revoluciones de 1848, emplea conceptos sociales, políticos y económicos propios de la época (liberalismo, monarquía, burguesía, derechos, etc.) para dar sentido a los acontecimientos.					
Explica en los diálogos o narración las razones que guiaban las acciones de los distintos grupos sociales, sin juzgarlas desde la actualidad.					
Expresa emociones, esperanzas y frustraciones de los personajes de manera que el lector pueda comprender sus sentimientos frente a los hechos.					
Finaliza la historieta con un mensaje reflexivo sobre cómo las acciones humanas pueden configurar el pasado, el presente y					

el futuro, destacando su relevancia para los jóvenes de hoy.					
Reconoce en la historieta distintos puntos de vista sobre los mismos hechos (por ejemplo, diferencias entre clases sociales o países).					
No presenta errores ortográficos o de redacción que dificulten la comprensión.					
NIVEL DE LOGRO					

VIII. ANEXOS

ANEXO Nº 01: imágenes históricas que representan un banquete aristocrático de la monarquía francesa, una fábrica textil con obreros y las protestas de 1848 en París o Viena

Banquete aristocrático de la monarquía francesa	Fábrica textil con obreros	Protestas de 1848 en París Y Viena.
		

ANEXO Nº 02 Fragmento: *Los privilegios de las monarquías y élites conservadoras* y subraya las ideas principales

- Soberanía Ilimitada: Tras el Congreso de Viena (1815), muchas monarquías fueron restauradas bajo el principio del legitimismo, donde el rey gobernaba por "derecho divino" y no por el consentimiento del pueblo. Esto significaba que la soberanía popular (la idea de que el poder reside en los ciudadanos) era negada. *Las apariencias engañaban, después del triunfo de las ideas burguesas y el liberalismo, no se podía volver, así como así al pasado como si nada hubiese pasado, la Restauración del Antiguo Régimen era, por tanto, sólo provisional, la burguesía no había olvidado su objetivo de conquistar el poder.*
- El derecho a elegir representantes o a participar en la vida pública estaba reservado sólo a las élites económicas (la alta nobleza y la alta burguesía), que poseían una gran cantidad de riqueza. Esto excluía a la mayoría de la población — incluidos profesionales y pequeños comerciantes — y generaba una profunda frustración por la falta de participación ciudadana.
- Estos dos factores clave consolidaron el descontento popular y burgués en la Europa del siglo XIX: la nobleza y las élites conservadoras mantuvieron una amplia exención de impuestos, lo que significaba que la pesada carga fiscal recaía injustamente sobre la burguesía, los campesinos y las clases populares. Además de este privilegio económico, estas élites conservaban el control estratégico sobre los puestos clave en la administración estatal, el ejército y la Iglesia, así como la propiedad de vastas extensiones de tierra, lo que les otorgaba el poder suficiente para frenar y sabotear cualquier intento de reforma liberal o democrática que amenazara su poder heredado.

- Fragmentos de textos sobre **la desigualdad y las duras condiciones de vida de obreros y campesinos** de *La unión obrera de Flora Tristan.*
- Fragmento 1: La desigualdad obrera *"Hoy en día, el trabajador lo crea todo, lo hace todo, lo produce todo y, sin embargo, no tiene ningún derecho, no posee nada, absolutamente nada."*
- Fragmento 2: La miseria cotidiana *"Obreros, vuestra condición en la sociedad actual es miserable, dolorosa: con buena salud, no tenéis derecho al trabajo; enfermos, lisiados, heridos, viejos, tampoco tenéis derecho a la hospitalización; pobres, faltos de todo, no tenéis derecho a la limosna, porque la mendicidad está prohibida por la ley."*
- Fragmento 3: La comparación con los animales *"La suerte del animal que rumia en el establo es mil veces preferible a la vuestra; él está seguro de comer al día siguiente. […] Obreros, sois desgraciados, sí, sin duda; pero, ¿de dónde viene la causa principal de vuestros males?"*
- Fragmento 4: El llamado a la unión *"Obreros, sois débiles y desgraciados porque estáis divididos. ¡Uníos! La unión hace la fuerza."* Proverbio citado por Flora Tristán.

Referencia

Tristán, F. (2011). *Unión obrera*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ANEXO Nº 03: Imagen



La masacre de Peterloo, en la ciudad de Mánchester, el 16 de agosto de 1819, sucedió cuando la caballería inglesa quiso callar una manifestación popular donde se solicitaba la reforma de la representación parlamentaria (sufragio universal, voto secreto, elección anual de la Cámara de los Comunes).