IDEOs
Centro de Investigación
y Producción Científica

Historia en pantalla

Medios audiovisuales interactivos en la interpretación histórica estudiantil



Luis Felipe Sánchez Yanayaco

Historia en pantalla

Medios audiovisuales interactivos en la interpretación histórica estudiantil

Editor

IDEOs
Centro de Investigación
y Producción Científica

Historia en pantalla

Medios audiovisuales interactivos en la interpretación histórica estudiantil

Luis Felipe Sánchez Yanayaco

Editado por

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA
IDEOS E.I.R.L

Dirección: Calle Teruel N° 292, Urb. Las Américas - Miraflores-Perú

RUC: 20606452153

Primera edición digital, Diciembre de 2025

Libro electrónico disponible en www.tecnohumanismo.online

ISBN: 978-612-5241-01-6

Depósito Legal N°: 202514766

ISBN 978-612-5241-01-6
9 786125 241016

CC BY

Luis Felipe Sánchez Yanayaco

https://orcid.org/0009-0000-2555-4198

luisfsanchezy@gmail.com

Independiente, Perú

ÍNDICE

RESEÑA **6**

INTRODUCCIÓN **7**

CAPÍTULO I **9**

1.1. Referentes teóricos sobre los medios audiovisuales interactivos **10**

1.1.1. Evolución del uso de medios audiovisuales en la enseñanza de la historia 12

1.1.2. Producción científica reciente sobre tecnología educativa y aprendizaje histórico 15

1.1.3. Estudios internacionales relevantes: impacto, problemáticas y hallazgos 18

1.1.4. Estudios latinoamericanos y nacionales: integración tecnológica en educación secundaria 21

1.1.5. Estudios locales sobre prácticas docentes, recursos tecnológicos y desempeño histórico 25

1.1.6. Vacíos de investigación y proyección para futuras líneas de estudio ..28

1.2. Nociones básicas de la variable: Medios audiovisuales interactivos **33**

1.2.1. Conceptualización contemporánea de medios audiovisuales interactivos 34

1.2.2. Tipologías actuales de recursos audiovisuales y multimedia 38

1.2.3. Características técnicas y pedagógicas de los medios audiovisuales ...43

1.2.4. Enfoque conectivista y teorías que sustentan el aprendizaje mediado por tecnología 48

1.2.5. Nuevas formas de interacción digital aplicadas a la enseñanza de la historia 52

1.2.6. Dimensiones de la variable: 54

1.2.7. Rol docente frente a los recursos audiovisuales: competencias digitales profesionales 57

1.2.8. Criterios pedagógicos para la selección y uso crítico de medios audiovisuales 60

1.2.9. Impacto de los audiovisuales en la motivación, autonomía y pensamiento crítico 63

1.2.10. Retos actuales en la educación digital: saturación informativa, accesibilidad y diseño didáctico 66

CAPÍTULO II 71

2.1. Referentes teóricos sobre la competencia histórica 73

2.1.1. Investigaciones internacionales sobre alfabetización histórica y pensamiento histórico 75

2.1.2. Estudios nacionales sobre competencias históricas y desempeño estudiantil 77

2.1.3. Investigaciones locales sobre lectura crítica de fuentes y comprensión temporal 81

2.1.4. Aportes teóricos desde la didáctica de la historia 83

2.1.5. Perspectivas contemporáneas de la enseñanza histórica: crítica, empática y narrativa 86

2.1.6. La historia escolar como herramienta de ciudadanía activa 89

2.2. Nociones básicas de la variable: Construcción de interpretaciones históricas 91

2.2.1. Definiciones actuales desde el enfoque por competencias 93

2.2.2. La competencia histórica en el currículo contemporáneo 95

2.2.3. Procesos cognitivos implicados en la interpretación histórica 98

2.2.4. Dimensiones esenciales de la competencia: 100

2.2.5. Pensamiento histórico: evidencia, causalidad, continuidad y cambio 104

2.2.6. La conciencia histórica y la formación de criterio en el estudiante ... 106

2.2.7. Relación entre historia escolar, narración y comprensión del pasado 109

2.2.8. Estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia interpretativa 112

2.2.9. Obstáculos recurrentes en la comprensión de hechos históricos 115

2.2.10. Innovaciones metodológicas para fortalecer la competencia histórica 118

CAPÍTULO III 123

3.1. Enfoque general del estudio 125

3.1.1. Naturaleza y tipo de investigación 125

3.1.2. Enfoque cuantitativo y diseño correlacional 126

3.1.3. Justificación metodológica del diseño empleado 127

3.2. Población y muestra del estudio 128
3.2.1. Caracterización de los estudiantes participantes 128
3.2.2. Proceso de selección y criterios de inclusión 129
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 131
3.3.1. La encuesta como herramienta de análisis educativo.....131
3.3.2. Diseño del cuestionario para ambas variables.....132
3.3.3. Escalas, baremación y dimensiones evaluadas.....133
3.3.4. Validación de instrumentos: juicio de expertos.....134
3.3.5. Confiabilidad mediante Alfa de Cronbach 135
3.4. Procedimientos de análisis de datos 135
3.4.1. Elaboración de la base de datos y procesamiento en SPSS.....136
3.4.2. Estadísticos descriptivos aplicados.....137
3.4.3. Análisis correlacional y contraste de hipótesis.....137
3.4.4. Criterios para la interpretación de resultados 138
3.5. Resultados del estudio.....140
3.5.1. Presentación de resultados.....141
3.5.2. Prueba de hipótesis 150
3.6. Discusión de resultados.....155
CONCLUSIONES.....160
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....167

RESEÑA

Este libro analiza cómo los medios audiovisuales interactivos transforman la forma en que los estudiantes comprenden, interpretan y explican el pasado. A partir de un sólido marco teórico y un caso de estudio aplicado en educación secundaria, la obra demuestra que la tecnología no solo dinamiza la enseñanza de la historia, sino que fortalece la lectura crítica de fuentes, la comprensión del tiempo histórico y la capacidad de elaborar explicaciones fundamentadas.

Con un enfoque claro y actualizado, el autor propone fundamentos pedagógicos, estrategias didácticas e implicancias institucionales que convierten esta obra en una guía indispensable para docentes, investigadores y profesionales interesados en la innovación educativa y la construcción del pensamiento histórico en la era digital.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la expansión de las tecnologías de la información y comunicación ha transformado profundamente los modos de acceder al conocimiento y de interactuar con él. Este escenario ha generado nuevas exigencias para los sistemas educativos, especialmente en áreas tradicionalmente vinculadas al análisis crítico, la comprensión del tiempo y la interpretación de fuentes, como es el caso de la enseñanza de la historia. En un contexto donde los estudiantes crecen rodeados de estímulos digitales y se desenvuelven con naturalidad en entornos virtuales, el uso pedagógico de medios audiovisuales interactivos se ha convertido en una necesidad impostergable para promover aprendizajes significativos.

Sin embargo, la incorporación de estos recursos en las aulas no siempre se desarrolla de manera adecuada. Diversas investigaciones internacionales y nacionales han señalado que una parte considerable de docentes de educación secundaria presenta dificultades para integrar herramientas audiovisuales y virtuales en sus prácticas, lo que repercute directamente en el logro de competencias clave del área de ciencias sociales. A pesar de vivir en una era marcada por la conectividad y la abundancia de información digital, todavía se observan estudiantes que perciben la historia como un área densa, distante y difícil de comprender. Esta situación se agrava cuando los recursos pedagógicos utilizados no logran conectar los contenidos con experiencias más dinámicas, visuales y contextualizadas.

En este escenario, los medios audiovisuales interactivos emergen como alternativas de alto potencial para replantear la forma en que se enseñan los procesos históricos. Videos educativos, simulaciones, líneas de tiempo digitales, plataformas virtuales, narrativas multimedia o reconstrucciones visuales permiten que los estudiantes exploren el pasado de manera más cercana, comparen diversas fuentes, observen múltiples versiones de un hecho y fortalezcan su razonamiento crítico. Su integración adecuada puede transformar una clase expositiva tradicional en una experiencia inmersiva donde el estudiante se involucra activamente, interpreta, formula hipótesis y construye explicaciones informadas sobre acontecimientos históricos.

El propósito de este libro es analizar, desde una perspectiva teórica y práctica, la relación entre estos recursos tecnológicos y el desarrollo de la competencia de construcción de interpretaciones históricas, entendida como la capacidad de reconocer fuentes diversas, valorar su fiabilidad, comprender cambios y permanencias en el tiempo, y explicar procesos históricos con fundamento. Para ello, se presentan dos capítulos conceptuales amplios que profundizan en los fundamentos de cada variable: los medios audiovisuales interactivos y la competencia histórica. En ellos se revisan investigaciones previas, se discuten teorías contemporáneas relevantes y se amplían las nociones básicas, dimensiones y criterios pedagógicos que sustentan su enseñanza.

La obra también incluye un caso de estudio realizado con estudiantes de secundaria, el cual permite observar cómo se manifiestan en la práctica los procesos analizados teóricamente. Este estudio proporciona evidencia empírica sobre la influencia que tiene el uso de recursos digitales en la comprensión histórica, así como sobre las condiciones que favorecen o limitan su efecto en el aprendizaje.

Al desarrollar este análisis integral, se busca contribuir a la reflexión pedagógica en torno al rol de los medios audiovisuales en la formación histórica de los estudiantes, promover prácticas docentes innovadoras y orientar decisiones institucionales sobre la integración efectiva de tecnologías educativas. Asimismo, se pretende aportar elementos que permitan a los docentes actualizar sus estrategias, fortalecer su competencia digital y asumir un enfoque de enseñanza basado en la ciudadanía crítica, capaz de responder a los desafíos culturales y sociales del siglo XXI.

En conjunto, esta introducción sienta las bases para una obra que aspira no solo a describir un fenómeno educativo actual, sino también a ofrecer herramientas conceptuales y prácticas que ayuden a mejorar la manera en que se construyen las interpretaciones históricas en la escuela. El diálogo entre teoría, evidencia empírica y reflexión pedagógica busca aportar a la mejora continua de la educación histórica y al desarrollo de estudiantes capaces de comprender su pasado, analizar su presente y proyectarse críticamente hacia el futuro.

CAPÍTULO I

MEDIOS AUDIOVISUALES INTERACTIVOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PEDAGÓGICOS

El desarrollo tecnológico de las últimas décadas ha modificado profundamente la manera en que las personas acceden procesa y producen información, generando un entorno educativo en el que los recursos visuales, sonoros e interactivos adquieren un rol central. En este contexto, los medios audiovisuales interactivos se han convertido en herramientas indispensables para la enseñanza contemporánea, pues permiten integrar múltiples lenguajes —imagen, sonido, movimiento, animación y simulación— que enriquecen la experiencia de aprendizaje y favorecen la construcción activa del conocimiento. Su uso supera la simple presentación de contenidos: constituye un puente entre el mundo digital en el que viven los estudiantes y las dinámicas pedagógicas que se desarrollan en el aula.

Durante mucho tiempo, la didáctica tradicional se centró en la transmisión oral-escrita, dejando un papel secundario a los recursos audiovisuales. Hoy, sin embargo, esta perspectiva resulta insuficiente para responder a las necesidades cognitivas y culturales de una generación habituada a interactuar con pantallas, narrativas visuales y plataformas virtuales. La enseñanza de la historia, en particular, se beneficia de este cambio, ya que los procesos históricos son complejos, abstractos y requieren de habilidades interpretativas que pueden fortalecerse mediante el uso de representaciones multimedia. Un mapa animado, un documental, una línea de tiempo virtual o una recreación digital permiten visualizar hechos, comprender secuencias temporales, comparar fuentes y contextualizar acontecimientos que, de otro modo, podrían resultar lejanos o difíciles de comprender.

Este capítulo se adentra en los fundamentos teóricos que permiten comprender por qué los medios audiovisuales no solo complementan la enseñanza, sino que constituyen un componente estructural en la formación del pensamiento crítico y la

interpretación histórica. Para ello, se abordan enfoques contemporáneos como la teoría del aprendizaje multimedial, que explica cómo la combinación de canales visuales y auditivos potencia la retención y comprensión; la teoría socioconstructivista, que destaca el carácter social e interactivo del aprendizaje; y el conectivismo, que replantea la adquisición de conocimientos en un entorno digitalizado. Estas perspectivas permiten reconocer el valor pedagógico de los recursos audiovisuales y comprender las condiciones necesarias para su uso pertinente.

Asimismo, se discuten las características, tipos y dimensiones de los medios audiovisuales interactivos, así como los criterios que guían su adecuada selección e integración en entornos educativos. El capítulo también reflexiona sobre los desafíos actuales, entre ellos la formación docente, la alfabetización digital y la necesidad de diseñar experiencias de aprendizaje que trasciendan el consumo pasivo de contenidos. En conjunto, estos elementos ofrecen un marco sólido para comprender el potencial transformador de los medios audiovisuales en la enseñanza de la historia y preparan el terreno para los posteriores análisis empíricos del libro.

1.1. Referentes teóricos sobre los medios audiovisuales interactivos

El estudio de los medios audiovisuales interactivos dentro del ámbito educativo ha cobrado especial relevancia en los últimos años, no solo por el avance acelerado de las tecnologías digitales, sino también por la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales para responder a las características cognitivas, comunicativas y culturales de los estudiantes del siglo XXI. En este marco, diversos investigadores han analizado el papel que desempeñan los recursos visuales, sonoros y multimedia en el desarrollo de competencias académicas y en la construcción activa del aprendizaje. Las contribuciones teóricas y empíricas provenientes de diferentes realidades —internacionales, nacionales y locales— permiten comprender cómo los medios audiovisuales se integran en los procesos educativos, cuáles son sus efectos, qué dificultades presentan su uso y qué oportunidades pedagógicas ofrecen.

Los antecedentes internacionales evidencian una tendencia clara: los recursos audiovisuales no solo acompañan la enseñanza, sino que pueden modificarla

sustancialmente. Jiménez (2021) señala que "los videos educativos facilitan el desarrollo de habilidades para argumentar los procesos históricos y mantienen a los estudiantes activos y reflexivos", poniendo de manifiesto que el uso de imágenes en movimiento y narrativas audiovisuales despierta interés y promueve la participación. De forma similar, la investigación de Maza y Espinoza (2023) resalta que "los medios audiovisuales tienen una influencia positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje […] fomentan la autonomía cognitiva y contribuyen al aprendizaje significativo". Estas premisas consolidan una idea fundamental: la integración tecnológica orientada pedagógicamente no solo moderniza los recursos, sino que incide directamente en la calidad de la comprensión histórica.

Los aportes también destacan la importancia de considerar las fuentes históricas en formatos digitales. Godoy (2020) plantea que la lectura crítica de documentos no debe limitarse a textos escritos, sino que debe incluir "la lectura en otros formatos de imagen, audio o video y el posterior análisis de la fuente a la luz de su fiabilidad, rigurosidad e intencionalidad". De esta manera, los medios audiovisuales se posicionan como instrumentos que diversifican el acceso a la evidencia histórica, permitiendo que el estudiante evalúe distintos relatos, compare perspectivas y construya interpretaciones con mayor rigor.

A nivel nacional, las investigaciones desarrolladas en el Perú coinciden en que existe un desfase entre las capacidades tecnológicas de los estudiantes y las competencias digitales de los docentes. Ríos y Alvan (2020) señalan que la falta de dominio en el uso de recursos audiovisuales afecta el rendimiento académico y limita la posibilidad de desarrollar aprendizajes más profundos. Esto se evidenció especialmente durante la enseñanza a distancia, cuando, según reportes del Ministerio de Educación, "solo el 30% de los docentes del nivel secundaria puede usar medios audiovisuales contextualizados". Tales hallazgos revelan que la brecha tecnológica no solo es de acceso, sino también de uso pedagógico pertinente.

Por su parte, los antecedentes locales muestran que estas dificultades se reproducen en contextos específicos, como la institución educativa José Cardó, donde "el 60% de los docentes del nivel secundaria no ha podido utilizar entornos virtuales en

forma pertinente" (UGEL Sullana, 2022). Esta realidad permite entender que la incorporación de medios audiovisuales no depende únicamente de la disponibilidad de dispositivos, sino de la formación docente, la planificación curricular y la construcción de una cultura escolar que fomente la innovación.

En conjunto, los referentes teóricos revisados permiten comprender que los medios audiovisuales interactivos se constituyen como herramientas que transforman el aprendizaje histórico cuando se emplean adecuadamente, pues enriquecen la experiencia educativa, amplían las formas de acceso a la información y fortalecen habilidades interpretativas que difícilmente pueden desarrollarse mediante métodos tradicionales. Asimismo, muestran que su efectividad depende de factores estructurales —competencias docentes, calidad de los recursos, diseño pedagógico, infraestructura— que determinan su impacto real en el aula. Sobre esta base, los apartados siguientes profundizarán en la evolución conceptual de estos medios, sus dimensiones pedagógicas, su clasificación contemporánea y el marco teórico que sustenta su uso en la enseñanza de la historia.

1.1.1. Evolución del uso de medios audiovisuales en la enseñanza de la historia

La enseñanza de la historia ha experimentado transformaciones significativas a lo largo del último siglo, especialmente en relación con los recursos utilizados para mediar el aprendizaje. En sus inicios, la didáctica histórica se apoyaba casi exclusivamente en la exposición oral del docente y en el uso de textos impresos, mapas físicos y láminas estáticas. La tradición pedagógica centraba el aprendizaje en la memorización de fechas, personajes y acontecimientos, asumiendo que la transmisión de información era suficiente para construir comprensión histórica. Sin embargo, con el progresivo desarrollo tecnológico del siglo XX y el surgimiento de nuevas teorías del aprendizaje, los recursos audiovisuales comenzaron a ocupar un lugar más relevante dentro de la didáctica de las ciencias sociales.

De los primeros medios visuales a los recursos de representación histórica

Los primeros avances significativos se produjeron con la incorporación de *diapositivas, transparencias y retroproyectores*, considerados por Adame (2009) como

"medios visuales que permiten presentar fotografías, dibujos o textos elaborados manualmente". Aunque eran herramientas estáticas, su uso supuso una ruptura con el modelo exclusivamente verbal, pues permitieron mostrar imágenes originales, mapas o ilustraciones que ayudaban a contextualizar los hechos históricos. Estos materiales contribuyeron a una enseñanza más descriptiva y apoyada en evidencias visuales, aunque todavía limitada por la pasividad del estudiante.

Posteriormente, la aparición de los proyectores de video y la televisión amplió las posibilidades pedagógicas al incorporar imágenes en movimiento y narrativas audiovisuales. Según Adame (2009), la televisión "presenta gran riqueza visual con imágenes en movimiento, sonido y diversidad de géneros como documentales o dramatizaciones", elementos que permitieron reconstruir acontecimientos históricos de manera más cercana y atractiva. Esta etapa marcó el inicio de una transición hacia una enseñanza más dinámica, en la que el estudiante podía observar recreaciones o testimonios que en el pasado solo existían en los libros.

Los audiovisuales como recursos para el pensamiento histórico

Con el avance de la videograbación y el acceso masivo a documentales educativos, la enseñanza comenzó a orientarse hacia la comprensión más profunda de los procesos históricos. Jiménez (2021), citado en los antecedentes, afirma que "los videos educativos facilitan el desarrollo de habilidades para argumentar procesos históricos y mantienen a los estudiantes activos y reflexivos". Esta afirmación revela un cambio conceptual: los audiovisuales pasaron de ser simples apoyos ilustrativos a convertirse en herramientas que permiten desarrollar habilidades cognitivas de mayor complejidad, como la argumentación, la inferencia y la interpretación crítica.

La historia, tradicionalmente percibida como un área saturada de información, encontró en estos recursos una forma de acercar el pasado al presente, representando con mayor claridad los contextos socioculturales, las relaciones de poder y las experiencias humanas que atraviesan los procesos históricos. De esta manera, los audiovisuales comenzaron a cumplir un rol esencial en la construcción de sentido, vinculando la enseñanza con experiencias perceptuales que facilitan la comprensión del tiempo y el cambio histórico.

La digitalización y el surgimiento de los medios interactivos

La verdadera revolución llegó con el desarrollo de Internet y las TIC. Los recursos audiovisuales dejaron de ser solo proyectables y se convirtieron en herramientas interactivas, multidireccionales y multimodales. Plataformas como *videos educativos en línea, simuladores históricos, líneas de tiempo digitales, reconstrucciones 3D y entornos virtuales de aprendizaje* transformaron radicalmente la manera en que los estudiantes se relacionan con los contenidos históricos.

Esta etapa, vinculada al paradigma conectivista, concibe al estudiante como un agente activo que aprende a través de la interacción con múltiples fuentes, formatos y redes de información. Según Siemens y Downes (2006), citados en las bases teóricas, el conectivismo permite "vincular a los estudiantes entre sí a través de redes sociales o tecnologías de colaboración". En el ámbito de la historia, esto implica que el alumno no solo observa una narrativa, sino que *explora*, *selecciona*, *analiza*, *compara* y *produce* contenido, convirtiéndose en coautor de sus interpretaciones.

Los medios audiovisuales en la educación contemporánea

Las investigaciones recientes evidencian una integración creciente de recursos digitales y audiovisuales en la enseñanza de la historia. Maza y Espinoza (2023) demostraron que "los medios audiovisuales tienen una influencia positiva […] fomentan la autonomía cognitiva y contribuyen al aprendizaje significativo". Este hallazgo confirma que los audiovisuales ya no se conciben como elementos complementarios, sino como componentes esenciales para promover aprendizajes profundos y contextualizados.

Sin embargo, la evolución no ha sido homogénea. Ríos y Alvan (2020) destacan que muchos docentes aún no dominan adecuadamente estos recursos, lo que limita su potencial pedagógico. En el Perú, el Minedu (2022) advierte que solo "el 30% de los docentes del nivel secundaria pueden usar medios audiovisuales contextualizados". Este dato muestra que la evolución de estos medios en la enseñanza de la historia se encuentra en una etapa de transición: los recursos existen y los estudiantes están

familiarizados con ellos, pero su apropiación pedagógica depende en gran medida de la formación docente.

Tendencias actuales en la enseñanza de la historia mediante audiovisuales

Hoy, los medios audiovisuales interactivos se orientan hacia la creación de experiencias inmersivas y participativas. Entre las tendencias más relevantes se encuentran:

- reconstrucciones virtuales de ciudades o monumentos históricos,
- plataformas para análisis de fuentes primarias digitalizadas,
- videos interactivos con toma de decisiones,
- simuladores de procesos históricos,
- mapas dinámicos y líneas de tiempo navegables,
- narrativas transmedia que integran video, texto, infografía y audio.

Estas herramientas permiten desarrollar habilidades propias del pensamiento histórico —como la evidencia, la causalidad y la temporalidad— alineándose con lo que Seixas denomina "comprender cómo se construyen las versiones del pasado".

De esta manera, la evolución de los medios audiovisuales en la enseñanza de la historia refleja una transformación profunda que va desde los recursos visuales estáticos hasta plataformas interactivas capaces de mediar procesos cognitivos avanzados. Su integración no solo cambia la forma en que se presentan los contenidos, sino también la manera en que los estudiantes se apropian de la historia, interpretan fuentes y construyen explicaciones fundamentadas.

1.1.2. Producción científica reciente sobre tecnología educativa y aprendizaje histórico

En los últimos años, la revisión de la literatura muestra una intensificación significativa de las investigaciones que abordan la intersección entre tecnología educativa, recursos audiovisuales interactivos y el aprendizaje de la historia. Este cuerpo

de estudios aporta múltiples enfoques metodológicos —cuantitativos, cualitativos y mixtos—, lo que permite delinear tanto el impacto de los medios tecnológicos en el aprendizaje histórico como los supuestos y condiciones que facilitan o limitan su efectividad.

Estudios que abordan tecnologías digitales en la enseñanza de la historia

Por ejemplo, un estudio reciente examina cómo tecnologías digitales como aplicaciones, vídeos esféricos y dispositivos de realidad virtual pueden ser utilizadas en la enseñanza de la historia en educación secundaria. El trabajo señala que, aunque los resultados entre los grupos que usaron tecnologías interactivas y los que no lo hicieron no mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0,05$), el hecho de incorporar tecnologías permite abrir vías de investigación sobre cómo se diseñan e integran estos medios. Esto indica que no basta con disponer de tecnología, sino que el diseño pedagógico, la formación docente y la apropiación por parte de los estudiantes son decisivos.

Otro enfoque aborda la educación mediada por audiovisuales desde la revisión bibliográfica: “audiovisual media technologies can be implemented … either as tools they use themselves to convey knowledge … or as tools for the learners to use which correlate concepts with skills to reach more effective outcomes” (en inglés). Este tipo de análisis subraya que los recursos audiovisuales interactivos no son meramente presentativos, sino que pueden convertirse en vehículos de aprendizaje activo y desarrollo de competencias.

Estudios específicos en historia y educación ciudadana

En el ámbito de la enseñanza de la historia, un estudio exploró cómo la inteligencia artificial (IA) puede ocupar un papel innovador: “Artificial Intelligence as a Catalyst in the Teaching of History” analiza los retos y oportunidades de la IA en esta área, identificando que “AI can improve students’ historical understanding and transform their educational experience” pese a los desafíos técnicos y éticos que su uso implica. Esto evidencia que la investigación contemporánea ya se orienta hacia

tecnologías emergentes (más allá del video o presentaciones) para la enseñanza de la historia.

Otro proyecto europeo, referido como un "Toolkit for incorporating audiovisual materials into history teaching", pone de relieve la colaboración entre docentes, mediadores de archivo y expertos en alfabetización mediática, para transformar materiales de patrimonio audiovisual en recursos educativos que fomenten el pensamiento histórico crítico. Este tipo de investigación combina teoría media-educativa, didáctica de la historia y práctica docente, dando cuenta de una tendencia actual hacia el análisis de los medios audiovisuales no solo como contenido, sino como fuente y objeto de interpretaciones históricas.

Hallazgos recurrentes y retos identificados

Entre los hallazgos frecuentes de estas investigaciones, destacan los siguientes:

- El uso de recursos audiovisuales interactivos tiende a **aumentar la motivación** de los estudiantes, mejorar su implicación en las tareas y facilitar la retención de contenidos históricos, aunque no siempre se traduce automáticamente en mejores resultados cuantitativos.
- La **calidad del diseño del recurso** y su integración curricular importan tanto como la tecnología misma: un medio interactivo mal diseñado puede tener un efecto mínimo o incluso negativo.
- La formación del docente y su competencia en la selección, mediación y evaluación de los medios audiovisuales resultan esenciales para que la tecnología tenga impacto.
- Algunas investigaciones advierten que los medios interactivos pueden reproducir pasivamente narrativas si no se acompañan de estrategias de análisis crítico y de construcción de interpretaciones.
- Las investigaciones también señalan la necesidad de contemplar factores contextuales: acceso a tecnología, infraestructura, cultura escolar, y soporte institucional.

Contribuciones al marco del presente estudio

Este corpus de producción científica reciente aporta tres elementos que resultan especialmente relevantes para el análisis de nuestro estudio:

1. **Evidencia empírica** que respalda la pertinencia de los medios audiovisuales interactivos en la enseñanza de la historia, lo cual legitima el planteamiento de la investigación.

2. **Rutas metodológicas** diversas (encuestas, diseños cuasi experimentales, estudios de caso, análisis cualitativos) que permiten adoptar un enfoque analítico correlacional como el que se emplea en este estudio.

3. **Variables mediadoras y moderadoras** identificadas por la literatura (calidad del recurso, mediación docente, diseño pedagógico, infraestructura) que permiten enriquecer la interpretación de los resultados y situar el estudio en un contexto más amplio de investigación.

La producción científica reciente demuestra que la enseñanza de la historia mediante tecnología avanzada y recursos audiovisuales interactivos es un campo en pleno crecimiento, con promesas importantes, pero también con desafíos pedagógicos y metodológicos significativos. Este panorama invita a concebir el recurso tecnológico no como un fin en sí mismo, sino como parte de una estrategia educativa más amplia en la que se articulan currículo, mediación docente, diseño de recursos y desarrollo de competencias. El apartado siguiente profundiza en las nociones básicas de los medios audiovisuales interactivos, a fin de situar teóricamente las variables del estudio.

1.1.3. Estudios internacionales relevantes: impacto, problemáticas y hallazgos

El panorama internacional sobre el uso de medios audiovisuales interactivos en la enseñanza revela un conjunto de problemáticas y hallazgos que han permitido consolidar un cuerpo sólido de evidencias acerca de cómo estos recursos influyen en los aprendizajes históricos. Los estudios revisados muestran tanto las potencialidades educativas de los audiovisuales como las limitaciones que enfrentan los sistemas

escolares para integrarlos de manera eficaz. Entre los aportes más influyentes destacan las investigaciones desarrolladas en Ecuador, Argentina, México, España, Chile y Colombia, cuyos resultados permiten trazar un mapa conceptual sobre el estado actual de la tecnología educativa aplicada a la historia.

Uno de los primeros referentes relevantes es el estudio de Jiménez (2021), quien analizó "los videos educativos como recurso didáctico para la enseñanza de la historia". Su investigación demostró que estos materiales audiovisuales facilitan no solo la comprensión de los contenidos, sino también el desarrollo de habilidades superiores. Según el estudio, *"los videos educativos facilitan el desarrollo de sus habilidades de argumentar los procesos históricos y mantiene a los estudiantes activos y reflexivos para desarrollar las diversas etapas de la historia"*. Este hallazgo es clave porque confirma que el recurso audiovisual no se limita a presentar información, sino que promueve una postura activa por parte del estudiante, quien interactúa con representaciones visuales y narrativas que dinamizan el aprendizaje histórico.

Otro aporte fundamental proviene de Godoy (2020), quien estudió la relación entre las fuentes históricas y el desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos. El autor enfatiza que la interpretación histórica requiere analizar múltiples tipos de evidencia, señalando que *"la lectura de una fuente no sólo incluye la lectura de textos escritos sino también la lectura en otros formatos de imagen, audio o video y el posterior análisis de la fuente de información a la luz de su fiabilidad, su rigurosidad, intencionalidad, ideología y el discurso que deriva de su análisis"*. Este aporte resulta central para comprender que los medios audiovisuales no funcionan únicamente como apoyo, sino como **fuentes históricas en sí mismas**, susceptibles de análisis crítico y comparativo. Con ello, el aprendizaje deja de ser una tarea memorística y se convierte en un ejercicio interpretativo complejo.

Los estudios de Maza y Espinoza (2023) refuerzan esta perspectiva al evidenciar que los medios audiovisuales en la educación básica tienen un impacto positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su investigación concluye que *"los medios audiovisuales tienen una influencia positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje… fomentan la autonomía cognitiva y contribuyen al aprendizaje significativo"*. Además

de los efectos positivos, estos autores destacan otra problemática de relevancia internacional: la limitada integración de los recursos audiovisuales en la enseñanza de la historia. En su análisis advierten que *"el 51% de los docentes de educación secundaria de Latinoamérica no utilizan los medios audiovisuales para enseñar historia"*. Esta cifra refleja una brecha entre el potencial pedagógico de los audiovisuales y su aplicación concreta en las aulas.

Otra investigación destacada es la de Espinoza y Tenemaya (2022), quienes exploraron el uso de herramientas digitales móviles en el rendimiento académico de estudiantes de educación básica. A través de un diseño mixto, demostraron que las herramientas digitales funcionan como "reforzadores" del aprendizaje. Según sus resultados, *"el implementar herramientas móviles favorecerá para un adecuado rendimiento académico"*, lo cual evidencia que el impacto de la tecnología no se limita al ámbito cognitivo, sino que también influye en la motivación y en la disposición hacia el aprendizaje. Los autores recomiendan, además, que los docentes reciban formación continua para que estas herramientas sean utilizadas con coherencia pedagógica, una recomendación recurrente en múltiples estudios internacionales.

En conjunto, los estudios internacionales revisados coinciden en tres tendencias esenciales:

1. Los medios audiovisuales estimulan habilidades superiores

Los hallazgos de Jiménez (2021) y Godoy (2020) muestran que los audiovisuales potencian la argumentación, el análisis crítico, la interpretación de fuentes y la alfabetización mediática. No solo explican hechos históricos, sino que permiten comprender las intenciones, sesgos y discursos detrás de las representaciones del pasado.

2. Existe una brecha docente-tecnológica significativa

Los datos recogidos por Maza y Espinoza son contundentes: *"51% de docentes no utilizan los medios audiovisuales para enseñar historia"*. Esto revela un desfase entre las prácticas docentes y las expectativas de aprendizaje de las nuevas generaciones, que se encuentran profundamente inmersas en entornos digitales.

3. La tecnología favorece el rendimiento académico solo si hay mediación pedagógica

Espinoza y Tenemaya (2022) advierten que la simple disponibilidad de recursos no garantiza mejoras. El impacto positivo depende del modo en que estos son integrados dentro de estrategias pedagógicas articuladas y coherentes.

En síntesis, la producción científica internacional demuestra que los medios audiovisuales interactivos constituyen herramientas de alto potencial para transformar la enseñanza de la historia, pero su aprovechamiento pleno depende de la formación docente, el diseño pedagógico, la cultura escolar y la capacidad de fomentar análisis crítico entre los estudiantes. Estos estudios no solo contextualizan el fenómeno a nivel global, sino que también permiten comprender las problemáticas que se replican en diversos países, incluida la realidad educativa peruana, y orientan las decisiones metodológicas y conceptuales del presente libro.

1.1.4. Estudios latinoamericanos y nacionales: integración tecnológica en educación secundaria

La integración de medios audiovisuales interactivos en la educación secundaria latinoamericana ha avanzado de manera desigual, marcada tanto por innovaciones significativas como por limitaciones estructurales que afectan su implementación efectiva. Las investigaciones desarrolladas en diversos países de la región permiten identificar patrones comunes, desafíos compartidos y oportunidades emergentes para la mejora del aprendizaje histórico mediante tecnologías educativas. A partir de estos estudios, es posible delinear un panorama en el que los recursos digitales se consolidan como herramientas clave para el desarrollo de competencias críticas, aunque su uso aún depende de factores institucionales, formativos y culturales.

Tendencias latinoamericanas en el uso de tecnologías educativas

Los estudios latinoamericanos muestran un creciente interés por comprender cómo los recursos audiovisuales pueden influir en el rendimiento académico y en el desarrollo de habilidades históricas. En países como Argentina, México, Ecuador y Colombia, Maza y Espinoza (2023) evidenciaron una problemática extendida: *"el 51%*

de los docentes de educación secundaria de Latinoamérica no utilizan los medios audiovisuales para enseñar historia". Esta cifra revela una significativa resistencia o desconocimiento respecto al potencial pedagógico de los recursos interactivos, a pesar de que la región enfrenta desafíos educativos que requieren estrategias didácticas innovadoras.

Además, estos autores señalan que *"el 45% de los estudiantes de educación secundaria tienen dificultades para comprender hechos históricos, porque les parece tedioso leer y escuchar las explicaciones de sus profesores"*, lo cual confirma que los métodos tradicionales no bastan para motivar ni para promover comprensiones profundas. Como consecuencia, se reporta que *"el 61% de los estudiantes de secundaria de escuelas públicas [...] muestran bajo rendimiento académico en historia"*, evidenciando la necesidad de metodologías más dinámicas y centradas en la interacción.

Desde esta perspectiva, los medios audiovisuales se consolidan como recursos prometedores, ya que permiten generar escenarios más atractivos, diversificar el acceso a la información y reducir la brecha entre las prácticas pedagógicas y los intereses digitales de los estudiantes.

Aportes de investigaciones nacionales en el contexto peruano

En el ámbito nacional, las investigaciones realizadas en Perú coinciden en señalar que la integración de tecnologías educativas avanza, pero enfrenta múltiples dificultades, especialmente relacionadas con la formación docente, la planificación pedagógica y la infraestructura institucional.

Ríos y Alvan (2020), por ejemplo, demostraron que los medios audiovisuales ejercen un impacto significativo en el rendimiento académico universitario, concluyendo que *"se halló como resultado 0.542 donde el p valor es igual a 0.000, por lo que se concluyó que existe una correlación moderada y directa"*. A partir de estos resultados, los autores recomiendan incorporar recursos audiovisuales de manera sostenida para fortalecer la comprensión de contenidos y mejorar las calificaciones, señalando que los educandos deberían "utilizar los medios de comunicación como una estrategia para el mejoramiento de las calificaciones".

Otros estudios peruanos, como el de Díaz (2020), amplían la discusión, concluyendo que *"los medios audiovisuales se relacionan positivamente con el aprendizaje significativo"* y que dicha relación puede alcanzar niveles altos (correlación = 0.883). Esto demuestra que, cuando los recursos audiovisuales son empleados adecuadamente, pueden promover aprendizajes más profundos y contextualizados, especialmente en áreas que requieren análisis y comprensión compleja, como la historia.

Fiestas (2020), en una investigación sobre competencias históricas, identificó una relación significativa entre la construcción de interpretaciones históricas y el aprendizaje cooperativo, mostrando que el uso de metodologías activas apoyadas en recursos visuales potencia el desarrollo del pensamiento histórico. Según esta investigación, *"se relaciona de manera significativa (Sig.<0.05) con el aprendizaje cooperativo"*, lo que permite inferir que los audiovisuales, al facilitar la interacción y el trabajo colaborativo, fortalecen competencias cognitivas y sociales.

Dificultades persistentes en la integración tecnológica

Pese a los avances, el contexto peruano enfrenta limitaciones claras. Durante la educación remota de 2020–2021, se visibilizaron carencias en competencias digitales docentes, como se evidencia en el informe del Minedu (2022), el cual señala que *"solo el 30% de los docentes del nivel secundaria pueden usar medios audiovisuales contextualizados"*. Esta situación se refleja también en los resultados de la evaluación muestral del área de ciencias sociales, donde *"el 48% de los estudiantes a nivel nacional se encuentran en proceso para aprender los hechos históricos"*. Estos datos confirman que la falta de dominio tecnológico por parte de los docentes afecta directamente el desempeño estudiantil.

El problema se intensifica a nivel local. En Sullana, por ejemplo, el reporte de UGEL (2022) indica que *"el 60% de los docentes del nivel secundaria no ha podido utilizar entornos virtuales en forma pertinente"*. Este hallazgo muestra que la brecha no es únicamente técnica o de acceso, sino también pedagógica, pues incluso con dispositivos disponibles, los docentes pueden carecer de las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para integrar los recursos de manera efectiva.

Coincidencias y divergencias en la región

Al comparar los estudios de otros países latinoamericanos con los peruanos, se observan coincidencias importantes:

- Existe una **brecha significativa entre la disponibilidad tecnológica y su uso pedagógico**.
- La enseñanza de la historia sigue siendo percibida como tradicional y poco dinámica.
- Los estudiantes encuentran dificultades para comprender procesos históricos cuando se emplean enfoques exclusivamente expositivos.
- Los medios audiovisuales **incrementan la motivación, favorecen la autonomía y facilitan la comprensión** cuando son utilizados adecuadamente.

Sin embargo, se aprecian también divergencias:

- Algunos sistemas educativos de la región han avanzado más en **formación docente**, lo que les permite integrar tecnologías de manera más sistemática.
- En Perú, el avance ha sido desigual y concentrado en instituciones con mejores recursos o en docentes autodidactas, lo que genera una fuerte **heterogeneidad en las prácticas de aula**.

Los estudios latinoamericanos y nacionales coinciden en que los medios audiovisuales interactivos representan oportunidades pedagógicas poderosas para mejorar el aprendizaje histórico. No obstante, el impacto real de estos recursos depende del desarrollo profesional docente, la disponibilidad de infraestructura, el diseño pedagógico y la cultura institucional. La evidencia demuestra que, aunque la región enfrenta grandes desafíos, existen también experiencias exitosas y tendencias emergentes que permiten proyectar una integración más profunda y significativa en los próximos años.

1.1.5. Estudios locales sobre prácticas docentes, recursos tecnológicos y desempeño histórico

Los estudios locales constituyen una fuente valiosa para comprender cómo se concretan en el territorio los desafíos y oportunidades vinculados al uso de medios audiovisuales interactivos en la educación secundaria. A diferencia de las investigaciones internacionales o nacionales, los estudios locales permiten observar de manera directa la interacción entre las prácticas docentes, la disponibilidad tecnológica, las características socioculturales de los estudiantes y los resultados obtenidos en el área de historia. En este nivel de análisis, se despliegan con claridad las brechas formativas, las limitaciones institucionales y las experiencias innovadoras que caracterizan el contexto educativo regional.

Limitaciones en la integración de recursos digitales en la práctica docente

Los reportes institucionales evidencian que los docentes de la zona enfrentan serias dificultades para incorporar tecnologías educativas en su quehacer diario. Según el informe de la UGEL Sullana (2022), *"el 60% de los docentes del nivel secundaria no ha podido utilizar entornos virtuales en forma pertinente durante los años 2020 y 2021"*. Esta cifra pone de manifiesto que, incluso en un periodo en el que la educación remota exigía un dominio básico de plataformas digitales, la mayoría del profesorado no logró emplear estos recursos de manera adecuada.

Este déficit no solo refleja una brecha digital, sino también una ausencia de formación continua y acompañamiento pedagógico. Cuando el docente carece de estrategias para integrar herramientas audiovisuales, estas pierden su potencial para favorecer aprendizajes significativos en historia, permaneciendo como simples instrumentos ocasionales o como recursos de apoyo sin valor didáctico real. La falta de dominio tecnológico se traduce, además, en el uso superficial de plataformas, videos o presentaciones, que terminan reproduciendo prácticas tradicionales, ahora en formato digital.

Desempeño histórico de los estudiantes y brecha tecnológica

La limitada integración tecnológica impacta directamente en el aprendizaje de los estudiantes. Los resultados estandarizados en la región muestran que *"el 62% de los estudiantes del nivel secundaria se encuentran en un nivel en proceso para manejar los procesos históricos"* (UGEL, 2022). Esta cifra revela que la mayoría de los estudiantes no logra consolidar las competencias necesarias para interpretar fuentes, comprender el tiempo histórico y elaborar explicaciones fundamentadas, competencias que constituyen el núcleo del pensamiento histórico.

Este bajo desempeño ocurre en un contexto donde los estudiantes sí tienen contacto cotidiano con tecnologías digitales en su vida personal, pero no encuentran continuidad en el aula para convertirlas en herramientas de aprendizaje disciplinar. La falta de integración sistemática de medios audiovisuales y entornos virtuales crea una distancia entre los modos naturales de interacción digital de los adolescentes y los métodos utilizados en la escuela, lo cual disminuye su motivación y dificulta su comprensión de procesos históricos complejos.

Aportes de investigaciones locales sobre competencias históricas

La investigación de Sánchez (2020) constituye un ejemplo relevante del análisis local orientado al desarrollo de competencias históricas mediante recursos virtuales. En su estudio, orientado a la planificación de una unidad didáctica en modalidad virtual, Sánchez concluye que su propuesta *"ha considerado el desarrollo de la competencia Construye Interpretaciones Históricas según lo propuesto en el Currículo Nacional de Educación Básica"*. Esta experiencia demuestra que es posible integrar medios digitales en la enseñanza de la historia de manera coherente con el currículo, siempre que exista una planificación pedagógica adecuada.

El aporte más significativo del estudio de Sánchez radica en su énfasis en las dimensiones de la competencia histórica: *"fuentes históricas, interpretación y explicación de proceso histórico"*. Su enfoque muestra que los medios audiovisuales no deben funcionar como recursos aislados, sino como herramientas articuladas a procesos cognitivos claramente definidos. De este modo, los recursos digitales no solo ilustran el

contenido histórico, sino que se convierten en herramientas para analizar evidencias, comparar narrativas y construir argumentos.

Variables socioemocionales y aprendizaje histórico en el ámbito local

El estudio de Cruz (2021) amplía la discusión sobre el aprendizaje histórico al integrar variables socioemocionales como la autoestima. Su investigación encontró que *"el 80% de los estudiantes del 1er y 2do año de secundaria se encuentran en un nivel de aprendizaje en inicio en construcción de interpretaciones históricas"*. Este hallazgo evidencia que la dificultad para desarrollar la competencia no se restringe a niveles avanzados, sino que se manifiesta desde los primeros grados de secundaria.

Cruz también destaca que la autoestima influye en la manera en que los estudiantes enfrentan tareas cognitivas complejas como interpretar fuentes o explicar procesos históricos. A partir de esta investigación, se puede inferir que los medios audiovisuales interactivos, al ser más atractivos, dinámicos y cercanos al entorno cultural de los estudiantes, podrían constituir un puente para fortalecer no solo competencias cognitivas, sino también la motivación y la confianza para abordar aprendizajes exigentes.

Coincidencias en el ámbito local

Los estudios locales coinciden en varios puntos clave:

- Existe una **insuficiente capacitación docente** para el uso pedagógico de medios audiovisuales.
- Los estudiantes presentan **niveles bajos en la competencia histórica**, especialmente en la interpretación crítica y la explicación de procesos.
- Las experiencias exitosas se caracterizan por una **planificación curricular coherente**, que articula tecnologías con estrategias didácticas activas.

- La falta de integración tecnológica no depende únicamente de los dispositivos, sino de aspectos como **acompañamiento institucional, formación continua y cultura pedagógica**.

Los estudios locales muestran que la incorporación de medios audiovisuales interactivos tiene un enorme potencial para transformar la enseñanza de la historia, pero su efectividad depende del contexto pedagógico en el que se utilizan. Las limitaciones en la formación docente, la escasa integración de entornos virtuales y el bajo rendimiento histórico de los estudiantes confirman la necesidad de desarrollar estrategias de capacitación, diseño curricular y acompañamiento institucional que permitan aprovechar plenamente estos recursos.

Asimismo, las investigaciones locales aportan evidencia de que los medios audiovisuales pueden fortalecer no solo habilidades cognitivas, sino también aspectos motivacionales y socioemocionales, elementos esenciales para el desarrollo integral de la competencia histórica. De este modo, el análisis local constituye un componente crucial para comprender el problema en toda su complejidad y orientar intervenciones educativas pertinentes y contextualizadas.

1.1.6. Vacíos de investigación y proyección para futuras líneas de estudio

El análisis de los estudios internacionales, nacionales y locales sobre el uso de medios audiovisuales interactivos en la enseñanza de la historia permite identificar avances importantes, pero también revela una serie de vacíos de investigación que aún no han sido suficientemente abordados. Estos vacíos abren oportunidades relevantes para orientar nuevas líneas de estudio orientadas a fortalecer el campo de la didáctica de la historia mediada por tecnologías digitales.

A pesar del creciente número de investigaciones en los últimos años, se observa que la mayoría de los estudios se centran en describir actitudes, percepciones o niveles de uso de los recursos audiovisuales, mientras que son escasas las investigaciones que analizan, con profundidad metodológica y rigor empírico, el impacto real de estos medios en el desarrollo del pensamiento histórico, la argumentación disciplinar y la competencia de construcción de interpretaciones históricas.

1. Falta de estudios que analicen el proceso cognitivo detrás del uso de audiovisuales

Aunque investigaciones como las de Jiménez (2021) y Godoy (2020) evidencian efectos positivos de los audiovisuales sobre habilidades como la argumentación o la literacidad crítica, aún no existen estudios que expliquen detalladamente **cómo** se producen estos procesos a nivel cognitivo. Se requieren investigaciones que analicen:

- los mecanismos mediante los cuales imágenes, videos o simulaciones influyen en la interpretación histórica;
- cómo los estudiantes integran los componentes visuales y sonoros para construir explicaciones;
- qué tipo de actividades promueven mayor profundidad interpretativa;
- cómo los audiovisuales pueden apoyar el tránsito desde la lectura literal hacia la lectura crítica de las fuentes.

Este vacío es relevante, pues sin comprender los procesos mentales implicados, es difícil diseñar estrategias pedagógicas que aprovechen plenamente el potencial de los medios audiovisuales.

2. Insuficiente investigación experimental y longitudinal

La mayoría de estudios revisados son descriptivos o correlacionales. Por ejemplo, los estudios peruanos muestran relaciones significativas entre audiovisuales y aprendizaje, pero no explican causalidades. Asimismo, investigaciones como la de Maza y Espinoza (2023) identifican problemáticas continentales —como que *"el 51% de los docentes de Latinoamérica no utilizan los medios audiovisuales para enseñar historia"*—, pero no realizan seguimiento longitudinal para evaluar mejoras a lo largo del tiempo o la sostenibilidad de las innovaciones.

Son necesarias investigaciones:

- experimentales o cuasi experimentales que comparen metodologías audiovisuales con estrategias tradicionales,
- longitudinales que evalúen progresión de competencias a lo largo de meses o años,
- estudios que midan el impacto de intervenciones tecnológicas sostenidas.

Estas metodologías aportarían evidencia más sólida para fundamentar decisiones pedagógicas e institucionales.

3. Brecha docente: un campo poco explorado desde la formación profesional

Los antecedentes nacionales y locales dejan claro que existe una brecha significativa en la formación docente. El Minedu (2022) afirma que *"solo el 30% de los docentes del nivel secundaria pueden usar medios audiovisuales contextualizados"*, mientras que la UGEL Sullana (2022) reporta que *"el 60% de los docentes no ha podido utilizar entornos virtuales en forma pertinente"*.

Sin embargo, los estudios existentes no responden interrogantes fundamentales:

- ¿Por qué los docentes no integran estos recursos?
- ¿Qué limitaciones formativas, técnicas o epistemológicas enfrentan?
- ¿Qué modelos de capacitación son más efectivos para mejorar su competencia digital pedagógica?
- ¿Cómo influye su percepción de la historia como disciplina en el uso de recursos audiovisuales?

Explorar estas preguntas contribuiría a fortalecer la práctica docente y, por extensión, el aprendizaje estudiantil.

4. Poca articulación entre tecnologías y competencias históricas específicas

Aunque algunos estudios —como los de Sánchez (2020), Fiestas (2020) o Cruz (2021)— contribuyen a comprender el desarrollo de competencias históricas, aún falta investigación que articule claramente:

- tipos de audiovisuales utilizados,
- dimensiones de la competencia histórica (fuentes, tiempo, explicaciones),
- y resultados alcanzados.

Por ejemplo, apenas existen estudios que analicen de forma diferenciada el impacto de:

- simulaciones digitales sobre la comprensión del tiempo histórico,
- documentales o testimonios audiovisuales sobre la interpretación crítica de fuentes,
- recreaciones 3D sobre la construcción de explicaciones históricas.

Este vacío es crucial, ya que cada recurso audiovisual puede desencadenar procesos cognitivos distintos.

5. Ausencia de estudios sobre producción estudiantil de audiovisuales

Casi todos los estudios revisados se centran en el uso docente de materiales audiovisuales ya elaborados. No existen estudios locales que analicen la producción de videos, podcasts, líneas de tiempo animadas u otros medios creados por los propios estudiantes como estrategia para construir interpretaciones históricas.

La evidencia internacional contemporánea indica que la creación de contenido desarrolla pensamiento histórico profundo, pero esta línea aún no ha sido explorada en el contexto local.

6. Proyecciones para futuras líneas de investigación

A partir de los vacíos señalados, se delinean diversas líneas de estudio prometedoras:

- **Estudios experimentales** que comparen diferentes tipos de recursos audiovisuales y su impacto en dimensiones específicas de la competencia histórica.
- **Investigaciones cualitativas profundas** (etnografías, análisis discursivo, estudios de caso) sobre cómo los estudiantes procesan audiovisuales al interpretar fuentes y explicar procesos.
- **Modelos de formación docente** orientados a integrar audiovisuales con estrategias de pensamiento histórico.
- **Análisis de la brecha tecnológica regional**, atendiendo variables como infraestructura, cultura institucional y soporte pedagógico.
- **Proyectos innovadores** que estudien la producción audiovisual estudiantil como herramienta para desarrollar explicaciones históricas complejas.
- **Estudios longitudinales** sobre el impacto sostenido de los entornos virtuales de aprendizaje en estudiantes de secundaria.

En síntesis, aunque existe evidencia que respalda la utilidad de los medios audiovisuales en la enseñanza de la historia, aún quedan amplios campos por investigar. Comprender el impacto real de estas herramientas exige avanzar hacia enfoques más sistemáticos, interdisciplinarios y contextualizados, capaces de integrar teoría, pedagogía y tecnología en beneficio del desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes.

1.2. Nociones básicas de la variable: Medios audiovisuales interactivos

La comprensión de los medios audiovisuales interactivos exige partir de una revisión conceptual amplia que permita situarlos no solo como herramientas tecnológicas, sino como dispositivos pedagógicos que transforman los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque a primera vista puede parecer que estos recursos se reducen a videos, animaciones o presentaciones digitales, su alcance es mucho más amplio. Se trata de medios que combinan imagen, sonido, movimiento y, sobre todo, *interactividad*, lo cual los convierte en instrumentos capaces de ampliar las posibilidades cognitivas, afectivas y comunicativas del estudiante dentro del aula.

Los antecedentes teóricos revisados anteriormente muestran que la incorporación de audiovisuales no es un fenómeno reciente ni superficial, sino el resultado de una evolución que ha llevado a estos recursos desde simples materiales de apoyo visual hasta plataformas complejas que median la construcción del conocimiento. Tal como señalan autores citados como Canales, Contreras, Salas y Agofure, los medios audiovisuales han sido históricamente considerados recursos motivadores, capaces de captar la atención del estudiante y complementar la explicación docente. Sin embargo, las tendencias actuales, especialmente en entornos digitales, exigen una comprensión más profunda de su carácter instrumental, su clasificación, sus dimensiones y sus posibilidades didácticas.

En el contexto de la educación secundaria, y particularmente en la enseñanza de la historia, estos medios permiten representar el pasado de formas que los métodos tradicionales no pueden alcanzar: reconstrucciones visuales, dramatizaciones, simulaciones, mapas dinámicos, testimonios audiovisuales o infografías animadas ofrecen una riqueza expresiva que permite acercar al estudiante a lo que de otro modo sería lejano, abstracto o difícil de imaginar. La teoría del aprendizaje multimedial de Mayer aporta fundamentos esenciales para entender por qué estos medios potencian la memoria, la comprensión y el análisis crítico al trabajar simultáneamente con canales visuales y auditivos. De manera complementaria, el enfoque socioconstructivista de Vygotsky y el conectivismo de Siemens y Downes permiten comprender cómo estos recursos favorecen la interacción, la colaboración y la creación de redes de sentido.

A nivel pedagógico, los medios audiovisuales interactivos ya no se conciben como elementos accesorios, sino como componentes estructurales del currículo. Para utilizarlos de manera efectiva, el docente debe dominar su tipología —visual, auditiva, audiovisual y digital interactiva—, así como sus características técnicas, sus ventajas, sus limitaciones y los criterios para integrarlos en secuencias didácticas coherentes. Esto implica no solo conocer sus funciones motivadoras, sino también comprender cómo se vinculan con el desarrollo del pensamiento crítico, la alfabetización digital y las competencias específicas en ciencias sociales.

En esta segunda sección del capítulo se presentan las bases conceptuales necesarias para profundizar en la variable "medios audiovisuales interactivos": sus definiciones más aceptadas, su clasificación contemporánea, su estructura interna, sus dimensiones y su vínculo con los modelos pedagógicos actuales. Se revisan las características señaladas por autores como Canales, Contreras, Salas, Agofure, Alarcón y la American Academy of Pediatrics, así como las aportaciones de teorías epistemológicas recientes como el conectivismo. Todo ello permitirá comprender cómo estos medios se han consolidado como herramientas clave para transformar el aprendizaje, especialmente cuando se trata de mediar procesos complejos como la interpretación histórica.

Esta sección constituye, por tanto, el núcleo conceptual del capítulo, y ofrece el marco teórico necesario para entender el potencial, el alcance y las implicancias educativas de los medios audiovisuales interactivos, preparando el terreno para su análisis aplicado en los capítulos posteriores.

1.2.1. Conceptualización contemporánea de medios audiovisuales interactivos

La conceptualización de los medios audiovisuales interactivos ha evolucionado de manera significativa en las últimas décadas, pasando de ser entendidos como simples apoyos didácticos hasta ser concebidos actualmente como agentes mediadores del aprendizaje, capaces de transformar la dinámica educativa, promover el pensamiento crítico y potenciar la construcción activa del conocimiento. Su complejidad radica en que integran simultáneamente elementos visuales, sonoros y digitales, y permiten una

interacción directa del estudiante con el contenido, diferenciándose así de los medios audiovisuales tradicionales.

Los medios audiovisuales desde una perspectiva clásica

Los primeros intentos por definir los medios audiovisuales se centraron en reconocerlos como herramientas útiles para complementar la enseñanza. Canales et al. (2018) sostienen que "los medios audiovisuales se han considerado desde hace tiempo como un importante recurso educativo", explicando que su eficacia radica en que "la mayor parte de la información que reciben las personas se realiza a través del sentido de la vista y el oído". Esta afirmación es un punto de partida fundamental porque reconoce que los medios audiovisuales están alineados con los modos naturales de recepción de información.

Además, Canales subraya que "las imágenes o videos resultan motivadoras, sensibilizan y estimulan el interés de los estudiantes", lo que significa que estos medios cumplen un rol afectivo y motivacional que favorece la disposición para aprender. No se trata únicamente de transmitir contenido, sino también de generar un vínculo emocional que impacte en la atención y la participación activa de los estudiantes.

Contreras y Salas (2015) complementan esta visión señalando que los medios audiovisuales constituyen "un conjunto de utensilios, objetos y aparatos que facilitan y hacen más provechoso el proceso de enseñanza-aprendizaje". Para estos autores, su valor no radica únicamente en la tecnología que los sostiene, sino en su carácter instrumental: *"Los materiales audiovisuales no son un fin en sí mismos; tienen carácter instrumental y como tal hay que utilizarlos"*. Esta aclaración resulta esencial para evitar prácticas superficiales, en las cuales los medios se convierten en adornos y no en herramientas significativas.

Desde una mirada clásica, Agofure (2017) refuerza la idea de que los medios audiovisuales son aquellos que "combinan la imagen y el sonido para dar a conocer un mensaje". Su definición distingue entre medios visuales, auditivos y audiovisuales, señalando que la fortaleza de estos últimos reside en su capacidad para integrar ambos

canales de información, ampliando así la posibilidad de generar aprendizajes significativos.

Hacia una conceptualización contemporánea: la interactividad como eje central

La evolución tecnológica ha llevado a redefinir estos conceptos, agregando un componente clave: la *interactividad*. En el contexto educativo actual, ya no basta que un material combine imagen y sonido; debe permitir que el estudiante interactúe con él, tome decisiones, explore rutas alternativas, modifique el ritmo de aprendizaje y construya un conocimiento personalizado. La interactividad convierte al estudiante en protagonista activo del aprendizaje, una idea coherente con las teorías contemporáneas del aprendizaje digital.

El conectivismo de Siemens y Downes (2006), citado en el texto original, proporciona un marco epistemológico para entender esta transformación. Los autores señalan que esta teoría "permite a los estudiantes vincularse entre sí a través de redes sociales o tecnologías de colaboración" y que su objetivo es que "las herramientas virtuales se conviertan en métodos fiables y seguros que mejoren en gran medida la práctica de la enseñanza". Desde esta perspectiva, los medios audiovisuales interactivos no solo presentan información, sino que permiten al estudiante *navegar* por ella, *intercambiarla*, *transformarla* y *crear significado* dentro de una comunidad de aprendizaje.

Tumino y Bournissen (2016) amplían este enfoque al afirmar que el aprendizaje conectivista implica "un proceso en el que el conocimiento se crea e integra dentro de una comunidad de aprendizaje", destacando que las conexiones entre los aprendices se renuevan gracias al "flujo constante de información". Esto implica que los medios audiovisuales interactivos no son recursos estáticos, sino sistemas vivos y dinámicos que facilitan —y a veces exigen— la actualización constante del conocimiento, la participación en redes y la construcción colaborativa.

Características contemporáneas de los medios audiovisuales interactivos

A partir de estas perspectivas, la conceptualización contemporánea de estos medios integra varios elementos clave:

1. Multimodalidad

Combinan diversos lenguajes: visual, auditivo, kinestésico y textual. Esta multimodalidad responde directamente a los principios del aprendizaje multimedial de Mayer (2001), quien sostiene que el aprendizaje se optimiza cuando la información se presenta por canales visuales y auditivos simultáneamente.

2. Interactividad significativa

Los estudiantes no solo reciben información: la manipulan, seleccionan, reorganizan e incluso la producen. Esto transforma la relación docente-estudiante al pasar de una transmisión unidireccional a un intercambio colaborativo.

3. Autonomía y autorregulación

El uso de plataformas, simulaciones, videos interactivos y aplicaciones móviles favorece que el estudiante asuma un rol activo en su aprendizaje, decida su ritmo y profundice en los contenidos según sus intereses.

4. Contextualización y realismo histórico

Los audiovisuales permiten recrear escenarios, visualizar procesos complejos y analizar fuentes primarias digitalizadas. Esto facilita que el estudiante relacione la historia con su realidad actual.

5. Potencial para desarrollar pensamiento crítico

Al permitir visualizar diversas fuentes, comparar narrativas y analizar discursos, estos medios fomentan habilidades vinculadas a la competencia de interpretación histórica.

En suma, la conceptualización contemporánea de los medios audiovisuales interactivos supera ampliamente la visión instrumental inicial. Hoy se entienden como recursos complejos, articulados a teorías pedagógicas modernas y diseñados para generar experiencias de aprendizaje ricas, dinámicas y críticas. Su valor no radica solamente en la tecnología que representan, sino en su capacidad para mediar procesos cognitivos profundos, promover la participación activa y conectar el aprendizaje con entornos digitales reales y significativos para los estudiantes.

1.2.2. Tipologías actuales de recursos audiovisuales y multimedia

La creciente variedad de herramientas digitales disponibles en el ámbito educativo ha ampliado de manera considerable las formas en que los docentes pueden mediar el aprendizaje mediante recursos audiovisuales. A partir de los aportes teóricos mencionados en el material original —especialmente los de Contreras y Salas (2015), Agofure (2017), Alarcón (2020) y la American Academy of Pediatrics (2016)—, es posible reconstruir y actualizar una clasificación contemporánea que permita comprender la diversidad, el funcionamiento y el potencial pedagógico de estas herramientas en la enseñanza de la historia.

Las tipologías actuales no solo se basan en el tipo de información que transmiten (visual, auditiva o simultánea), sino también en su nivel de interactividad, su finalidad pedagógica, la naturaleza del contenido y la tecnología que los sostiene. Esto implica que el docente requiere una comprensión sólida de esta clasificación para seleccionar adecuadamente los recursos que mejor se ajusten a los objetivos de aprendizaje.

1. Medios visuales

Los medios visuales constituyen la base histórica de los recursos educativos y son aquellos que dependen exclusivamente del sentido de la vista. Según Contreras y Salas (2015), el conjunto de medios visuales “abarca desde recursos educativos básicos como la pizarra o los mapas, hasta recursos tecnológicos que requieren un instrumento para proyectar imágenes como el proyector de diapositivas, el retroproyector o el cañón electrónico”. Esta amplitud evidencia su importancia como herramientas versátiles y fundamentales para la representación gráfica del conocimiento.

Dentro de los medios visuales se encuentran:

a) Imágenes fijas

Incluyen fotografías, ilustraciones, infografías, mapas, líneas de tiempo, diagramas y gráficos. Permiten representar procesos históricos de manera esquemática, facilitar la comprensión espacial y temporal, y reforzar contenidos complejos.

b) Diapositivas

Las diapositivas han sido uno de los recursos visuales más utilizados por los docentes. Adame (2009) destaca que "pueden servir para presentar fotografías originales, copias de materiales tomados de cualquier documento impreso o dibujos y textos elaborados de forma manual", proyectándose mediante un diascopio. Hoy, esta tipología ha evolucionado hacia presentaciones digitales más dinámicas que incorporan animaciones y enlaces interactivos.

c) Representaciones gráficas dinámicas

Gracias a la digitalización, los mapas ya no son estáticos: existen mapas interactivos, líneas de tiempo navegables o esquemas animados que facilitan la comprensión del tiempo histórico, los procesos de cambio y continuidad, y la localización de hechos relevantes.

2. Medios auditivos

Los medios auditivos son aquellos que transmiten información exclusivamente a través del sonido. Aunque su campo puede parecer limitado, cumplen un rol importante en el desarrollo de habilidades lingüísticas, interpretativas y de pensamiento crítico. Contreras y Salas (2015), citando a Tomas (2009), enfatizan que el principal recurso sonoro en la educación es la "comunicación oral directa", pero destacan que existen herramientas más elaboradas como grabaciones, relatos históricos o podcasts.

Entre las tipologías más representativas se encuentran:

a) Podcasts educativos

Permiten la narración de hechos históricos, entrevistas, dramatizaciones y análisis de fuentes. Su ventaja radica en que el estudiante puede escucharlos a su ritmo.

b) Relatos y dramatizaciones orales

Son fundamentales para trabajar la empatía histórica, reconocer voces del pasado y analizar intencionalidades discursivas.

c) Archivos sonoros históricos

Incluyen discursos reales, documentos leídos o testimonios grabados.

Estos recursos favorecen el análisis crítico, la comprensión contextual y la alfabetización mediática.

3. Medios simultáneos (audiovisuales)

Los medios audiovisuales combinan imagen y sonido simultáneamente, y por ello son considerados los recursos más completos para la enseñanza multimodal. Contreras y Salas (2015) señalan que estos medios "permiten, de forma simultánea, transmitir sonido e imágenes, por lo que presentan mayores ventajas para la comunicación".

a) Televisión educativa

Como afirma Adame (2009), "la televisión […] puede utilizarse como recurso educativo porque presenta gran riqueza visual con imágenes en movimiento y su reproducción de sonidos". Documentales, reportajes y programas especializados son ejemplos de esta tipología.

b) Videos educativos

El video es uno de los recursos más utilizados por su versatilidad. Adame (2009) explica que "permite ilustrar o recapitular sobre un contenido […] y suscitar el interés

por un tema por el apoyo del sonido y de las imágenes en movimiento". Las plataformas educativas digitales han ampliado notablemente su uso.

c) Películas y dramatizaciones históricas

Permiten recrear contextos históricos, representar acontecimientos y visualizar elementos socioculturales difíciles de transmitir mediante texto.

d) Animaciones y motion graphics educativos

Facilitan la explicación de conceptos abstractos, procesos y líneas temporales con claridad visual.

4. Recursos digitales interactivos (tipología contemporánea)

La categoría de *medios audiovisuales interactivos* es la más reciente y deriva directamente de la incorporación de la interactividad y la multimodalidad digital. En esta tipología, el estudiante no es un receptor pasivo, sino un actor que toma decisiones, manipula la información y personaliza su ruta de aprendizaje.

Entre las tipologías más relevantes están:

a) Simulaciones históricas interactivas

Permiten recrear hechos, explorar escenarios alternativos, analizar decisiones políticas o militares y comprender procesos de causa y efecto.

b) Plataformas educativas

El texto original menciona varias herramientas virtuales que hoy son clave:

- *Google Classroom*, que "facilita la gestión del contenido y la evaluación del progreso del curso".
- *Classflow*, una plataforma "gratuita y sencilla que prioriza la interacción entre profesores y alumnos".

- *EdPuzzle*, que permite "agregar la voz de los instructores a los materiales de educación y monitorear su uso".
- *ClassDojo*, utilizada en niveles iniciales y primarios, pero adaptable a secundaria.

c) Herramientas de producción multimedia

Díaz y Soto (2013) mencionan herramientas como:

- *CamStudio*, para grabar pantalla y narrar procesos;
- *Canvas*, para crear rompecabezas, foros y recursos educativos;
- *Prezi*, para presentaciones interactivas;
- *PowToon*, para crear videos animados educativos.

d) Mapas interactivos, líneas de tiempo digitales y reconstrucciones 3D

Permiten una comprensión más profunda del tiempo histórico y del espacio geográfico.

e) Realidad aumentada y realidad virtual (RA/RV)

Aunque no están mencionadas explícitamente en el texto original, surgen como evolución natural de las herramientas audiovisuales descritas: permiten visitas virtuales, experiencias inmersivas y análisis espacial profundo.

5. Medios de comunicación y redes sociales como herramientas educativas

El texto original menciona que *"las redes sociales son plataformas formadas por comunidades de individuos que intercambian información"* (Pages y Santisteban, 2022). En la actualidad, estas plataformas cumplen un rol fundamental en la interacción educativa, especialmente en la enseñanza de la historia, por su potencial para:

- compartir materiales multimedia,
- debatir eventos históricos,

- difundir microdocumentales,
- desarrollar aprendizaje colaborativo.

A partir del análisis realizado, podemos sintetizar las tipologías contemporáneas en cuatro grandes categorías:

1. **Visuales** (imágenes, mapas, diapositivas, gráficos)
2. **Auditivos** (grabaciones, relatos, podcasts)
3. **Audiovisuales simultáneos** (videos, películas, animaciones)
4. **Interactivos digitales** (simulaciones, plataformas, herramientas de edición, recursos 3D, RA/RV)

Esta clasificación refleja la diversidad y complejidad de los recursos disponibles, así como la necesidad de que el docente los conozca profundamente para alinearlos con los procesos pedagógicos y cognitivos de la enseñanza de la historia.

1.2.3. Características técnicas y pedagógicas de los medios audiovisuales

El uso de medios audiovisuales en la educación implica comprender tanto sus posibilidades técnicas como sus implicancias pedagógicas. Su eficacia no depende únicamente de su formato o de la sofisticación de la tecnología utilizada, sino de la forma en que son integrados en procesos de enseñanza orientados al desarrollo de competencias específicas. En este sentido, es fundamental analizar sus características técnicas —lo que pueden hacer como herramientas— y sus características pedagógicas —lo que permiten lograr en términos de aprendizaje— para garantizar su aporte real al desarrollo de las competencias históricas.

A. Características técnicas de los medios audiovisuales

Las características técnicas se refieren a los aspectos operativos, funcionales y tecnológicos que definen cómo funcionan estos recursos, qué tipo de información presentan y cómo pueden ser manipulados por los estudiantes y docentes.

1. Multimodalidad informativa

Los medios audiovisuales integran diversos modos de representación: imagen fija, imagen en movimiento, sonido, texto y, en los medios interactivos, elementos dinámicos manipulables. Esta multimodalidad se alinea con la teoría del aprendizaje multimedial de Mayer (2001), que sostiene que el aprendizaje se optimiza cuando se activan simultáneamente los canales visuales y auditivos.

El texto original respalda esta idea: los medios audiovisuales "sensibilizan y estimulan el interés de los estudiantes […] completando las explicaciones verbales impartidas por el profesorado" (Canales et al., 2018).

2. Integración de imagen y sonido

Agofure (2017) afirma que los medios audiovisuales "combinan la imagen y el sonido para dar a conocer un mensaje", una característica técnica fundamental que los diferencia de los medios visuales o auditivos puros. Esta combinación facilita la comprensión de conceptos abstractos, especialmente en historia, donde los estudiantes deben imaginar escenarios del pasado.

3. Escalabilidad y adaptabilidad

Los recursos audiovisuales pueden adaptarse a diversos contextos educativos:

- desde imágenes impresas hasta plataformas digitales interactivas,
- desde videos sencillos hasta simulaciones complejas,
- desde diapositivas tradicionales hasta presentaciones dinámicas en Prezi o Canvas.

El texto original menciona plataformas como *Google Classroom*, *Classflow*, *EdPuzzle* y *PowToon*, destacando que estas permiten "crear contenidos educativos e impartir clases a la vez" o "agregar la voz de los instructores" (Corinne, 2014; Díaz y Soto, 2013).

4. Manipulación y navegación interactiva

Una característica técnica significativa es que los medios audiovisuales interactivos permiten:

- pausar, retroceder y adelantar;
- seleccionar rutas de exploración;
- interactuar con menús, botones o zonas sensibles;
- manipular imágenes, mapas o líneas de tiempo;
- participar en escenarios simulados.

Esta interacción transforma el aprendizaje tradicional lineal en un proceso flexible.

5. Portabilidad y accesibilidad

Con herramientas como *ClassDojo*, *EdPuzzle* o *Google Classroom*, los recursos audiovisuales pueden ser utilizados:

- dentro y fuera del aula,
- en dispositivos móviles,
- en entornos asincrónicos y sin límites de espacio.

Esta característica técnica permite aprendizajes continuos y autónomos.

Características pedagógicas de los medios audiovisuales

Las características pedagógicas se refieren a las funciones educativas que estos recursos cumplen al mediar el aprendizaje. Su valor no se reduce a su atractivo visual, sino a la capacidad de transformar los procesos cognitivos, emocionales y sociales del estudiante.

1. Carácter instrumental y no finalista

Contreras y Salas (2015) señalan que "los materiales audiovisuales no son un fin en sí mismos; tienen carácter instrumental y como tal hay que utilizarlos". Esta es una característica pedagógica esencial: su función es facilitar el aprendizaje, no reemplazarlo.

Un uso pedagógico adecuado implica que el docente:

- contextualice el recurso,
- oriente la observación,
- proponga actividades analíticas,
- genere discusión e interpretación.

2. Motivación y estímulo emocional

El texto original indica que las imágenes y videos "resultan motivadoras, sensibilizan y estimulan el interés de los estudiantes" (Canales et al., 2018). En el aprendizaje histórico, donde muchos alumnos perciben la historia como "una actividad densa de información", la motivación es clave para activar la disposición cognitiva.

Los audiovisuales:

- captan la atención,
- activan emociones que favorecen el recuerdo,
- permiten recrear el pasado de manera vívida,
- conectan el contenido con experiencias cercanas.

3. Facilitan la comprensión de conceptos abstractos

La historia implica trabajar con:

- procesos temporales,

- causalidades,
- rupturas y continuidades,
- escenarios socioculturales complejos.

Los recursos audiovisuales permiten representar estos elementos mediante mapas animados, videos, simulaciones o reconstrucciones digitales, lo cual hace más comprensibles los fenómenos abstractos.

4. Promueven el aprendizaje activo e interactivo

Los medios interactivos fomentan:

- exploración,
- toma de decisiones,
- manipulación de contenido,
- análisis comparativo,
- resolución de problemas.

Esto responde a la lógica del conectivismo, que describe que estas herramientas permiten "establecer y sostener comunidades virtuales" donde los estudiantes colaboran e intercambian conocimiento (Siemens y Downes, 2006).

5. Contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico

Godoy (2020) destaca que analizar videos, imágenes o audios implica evaluar su "fiabilidad, rigurosidad, intencionalidad e ideología". Esto confirma que los medios audiovisuales:

- no deben consumirse pasivamente,
- sino interpretarse como fuentes históricas,
- lo que fortalece la argumentación y la literacidad crítica.

6. Facilitan el trabajo colaborativo

Herramientas como *Classflow*, *Canvas* o *Google Classroom* permiten compartir contenido, debatir, corregir, comentar y construir conocimiento colectivo. Esto alinea su función con el enfoque socioconstructivista de Vygotsky (1978).

7. Adaptación al ritmo del estudiante

Los audiovisuales pueden ser revisados múltiples veces. Esto favorece:

- la autonomía,
- la regulación del ritmo,
- el aprendizaje diferenciado,
- la accesibilidad para estudiantes con distintos estilos de aprendizaje.

C. Integración pedagógica efectiva: síntesis

Para que las características técnicas se conviertan en beneficios pedagógicos, es necesario que el docente:

- seleccione adecuadamente los medios,
- planifique actividades que activen la reflexión,
- genere preguntas críticas,
- contextualice los recursos en el marco de la competencia histórica.

Es decir, el valor pedagógico no reside en el recurso en sí mismo, sino en **cómo se utiliza**.

1.2.4. Enfoque conectivista y teorías que sustentan el aprendizaje mediado por tecnología

El aprendizaje mediado por tecnología ha sido objeto de un creciente interés dentro del campo educativo, especialmente en un contexto donde la digitalización y la

interconectividad redefinen las formas de acceder, procesar y producir conocimiento. Entre las teorías contemporáneas que buscan explicar este fenómeno, el conectivismo se ha posicionado como uno de los enfoques más coherentes con las dinámicas actuales, ofreciendo un marco conceptual que permite comprender cómo los estudiantes aprenden en entornos digitales, colaborativos y en permanente cambio. Esta teoría se articula a la perfección con el uso de medios audiovisuales interactivos, pues reconoce que el aprendizaje no se limita al espacio físico del aula, sino que se expande a redes, plataformas, comunidades virtuales y flujos de información que constituyen el ecosistema digital del siglo XXI.

De acuerdo con los autores mencionados en el texto original, Siemens y Downes (2006) plantean que el conectivismo "se ofrece como un concepto educativo que permite a los estudiantes vincularse entre sí a través de redes sociales o tecnologías de colaboración". Esta idea subraya que el aprendizaje actual se desarrolla en red, es decir, en múltiples espacios simultáneos donde los estudiantes interactúan con información, personas, herramientas y contenidos de diversa naturaleza. Las tecnologías digitales —incluidos los medios audiovisuales interactivos— se convierten así en nodos que facilitan la circulación del conocimiento y permiten que los aprendices construyan, integren y reconfiguren saberes a partir de experiencias compartidas. En este modelo, los docentes dejan de ser transmisores únicos de información para convertirse en mediadores que orientan, acompañan y facilitan el acceso a fuentes diversas.

Los autores también sostienen que "el intercambio de información, experiencias, sugerencias y críticas pretende establecer y sostener auténticas comunidades virtuales que fomenten el crecimiento de los individuos en sus múltiples y diversos aspectos". Esta afirmación evidencia que el conectivismo no solo reconoce el papel de la tecnología como medio, sino que la concibe como un espacio social donde los estudiantes participan, dialogan y construyen conocimiento colectivamente. La tecnología no es simplemente una herramienta de acceso, sino un entorno que posibilita nuevas formas de relación intelectual, afectiva y comunicativa. Esto implica que los medios audiovisuales interactivos tienen un potencial que va más allá de la presentación de contenidos: pueden convertirse en vehículos para la interacción, la producción conjunta, la crítica y el desarrollo del pensamiento histórico.

Tumino y Bournissen (2016) aportan otra perspectiva complementaria al señalar que el conectivismo implica "un proceso en el que el conocimiento se crea e integra dentro de una comunidad de aprendizaje". Desde esta visión, los medios audiovisuales pueden actuar como catalizadores de ese proceso, en tanto facilitan el acceso inmediato a fuentes históricas digitalizadas, a documentales, a simulaciones y a recursos que permiten analizar y reinterpretar la información en comunidad. El flujo constante de información que caracteriza a los entornos digitales renueva y reorganiza las representaciones que los estudiantes elaboran, pues se encuentran expuestos a múltiples narrativas, voces y perspectivas que les permiten desarrollar comprensión histórica de mayor profundidad.

Otra premisa clave del conectivismo es que la capacidad de aprender en el futuro resulta más importante que aquello que ya se sabe. El texto original señala que, según Siemens y Downes, "la capacidad de aprender lo que será esencial en el futuro es más significativa que lo que ya se entiende". Esta premisa cobra especial relevancia en la enseñanza de la historia, porque la disciplina no solo transmite conocimientos sobre el pasado, sino que desarrolla habilidades interpretativas que los estudiantes utilizarán para comprender problemas contemporáneos. En este sentido, los medios audiovisuales interactivos, al permitir la exploración de fuentes diversas, la construcción de explicaciones, la comparación de puntos de vista y el desarrollo de inferencias, contribuyen a fortalecer la capacidad del estudiante para aprender de manera autónoma y crítica en un contexto saturado de información.

El conectivismo también propone que el uso de tecnologías educativas facilita la emergencia de comunidades virtuales con fines pedagógicos. Estas comunidades pueden sustentarse en plataformas como Google Classroom, Classflow o EdPuzzle, mencionadas en el texto original como herramientas que permiten "crear contenidos educativos e impartir clases a la vez", "priorizar la interacción" o "monitorear el uso del contenido por parte de los estudiantes". Todas estas herramientas encajan dentro del paradigma conectivista, puesto que fomentan la interacción, la colaboración, la retroalimentación inmediata y la creación de redes entre docentes y estudiantes. En estas comunidades, el conocimiento no circula únicamente de arriba hacia abajo, sino en

múltiples direcciones, generando aprendizajes horizontales donde los estudiantes se convierten en coproductores del conocimiento.

Desde una perspectiva más amplia, el aprendizaje mediado por tecnología se fundamenta en otras teorías que complementan al conectivismo. La teoría socioconstructivista de Vygotsky, aunque no centrada específicamente en entornos digitales, coincide plenamente con la idea de que el aprendizaje es esencialmente social y que las herramientas culturales —ahora digitales— median la construcción del conocimiento. Cuando el estudiante utiliza un recurso audiovisual interactivo, no solo procesa información, sino que interpreta, dialoga, reflexiona y articula lo aprendido con su realidad cultural. Por su parte, la teoría del aprendizaje multimedial de Mayer aporta fundamentos sobre cómo debe organizarse la información visual y auditiva para evitar la sobrecarga cognitiva y favorecer un aprendizaje significativo. Así, el conectivismo no sustituye a estas teorías, sino que las integra en un marco que responde mejor a las exigencias de la era digital.

En conjunto, el enfoque conectivista y las teorías asociadas justifican el uso pedagógico de los medios audiovisuales interactivos como herramientas que facilitan la exploración, la construcción de conocimiento, la participación y el análisis crítico. Al estudiar eventos históricos a través de videos interactivos, mapas digitales, reconstrucciones animadas o plataformas virtuales, los estudiantes desarrollan redes cognitivas más complejas y flexibles. Además, aprenden a discriminar información, evaluar fuentes, identificar intencionalidades discursivas y construir explicaciones fundamentadas, lo cual es esencial para la competencia de construir interpretaciones históricas.

En síntesis, la teoría conectivista y los enfoques contemporáneos del aprendizaje mediado por tecnología ofrecen un marco conceptual robusto para comprender por qué los medios audiovisuales interactivos se han convertido en herramientas centrales en la enseñanza actual. Su potencial no reside únicamente en su atractivo visual, sino en la capacidad de activar redes de aprendizaje, promover la colaboración, enriquecer el análisis de fuentes y fortalecer el pensamiento histórico en un contexto educativo caracterizado por la interconexión y el flujo constante de información.

1.2.5. Nuevas formas de interacción digital aplicadas a la enseñanza de la historia

La evolución de las tecnologías digitales ha transformado profundamente las formas en que los estudiantes interactúan con el conocimiento histórico. Hoy, las nuevas modalidades de interacción digital no solo permiten acceder a recursos informativos, sino que propician experiencias inmersivas, colaborativas y dinámicas que modifican la manera de construir interpretaciones del pasado. Estas transformaciones dialogan directamente con la teoría del conectivismo y con las perspectivas socioconstructivistas, pero también se nutren de los cambios culturales propios de una generación que ha crecido rodeada de dispositivos digitales y plataformas interactivas. En este contexto, la enseñanza de la historia ha comenzado a incorporar nuevas formas de interacción que amplían significativamente el abanico de posibilidades pedagógicas.

Una de las transformaciones más importantes radica en la capacidad de los estudiantes para interactuar con contenidos multimedia de forma activa y personalizada. Herramientas como EdPuzzle, mencionada en el texto original, permiten "agregar la voz de los instructores […] y monitorear si los alumnos están consultando el contenido compartido", lo cual supera ampliamente el simple visionado pasivo de videos. Gracias a estas plataformas, los estudiantes pueden detener el video, responder preguntas insertadas, tomar decisiones sobre el orden de visualización, analizar fragmentos específicos e incluso reconstruir significados a partir de múltiples estímulos visuales y auditivos. Esta forma de interacción convierte al estudiante en un participante activo del proceso de aprendizaje, capaz de regular su ritmo y profundizar en los aspectos que requieren mayor análisis.

Otro elemento transformador es el uso de simulaciones digitales y entornos virtuales, los cuales permiten recrear contextos históricos, observar procesos en desarrollo y explorar espacios geográficos o culturales que de otra manera serían inaccesibles. Aunque el texto original no menciona directamente la realidad virtual o aumentada, sí describe entornos virtuales de aprendizaje como espacios donde el docente encuentra "las circunstancias, las facilidades, las tácticas y los recursos necesarios para que los cursos sean atractivos", tal como señala Torres (2014). Estos entornos no solo permiten organizar contenido, sino crear experiencias de aprendizaje

que fomentan la exploración autónoma, la resolución de problemas y la interacción con múltiples fuentes digitales. En la enseñanza de la historia, estas herramientas pueden usarse para navegar por mapas interactivos, examinar documentos digitalizados, reconstruir líneas de tiempo animadas o visualizar cambios históricos a través de capas gráficas.

Las nuevas formas de interacción digital también se manifiestan en la producción multimedia por parte de los estudiantes. Herramientas como Prezi, PowToon, Canvas o CamStudio, mencionadas en el texto original, permiten diseñar presentaciones animadas, videos educativos, grabaciones narradas o materiales colaborativos que requieren no solo el dominio tecnológico, sino también un profundo entendimiento histórico. Cuando los estudiantes elaboran sus propios recursos audiovisuales, se convierten en protagonistas de un proceso interpretativo que implica seleccionar información, organizarla, representarla visualmente y comunicarla con claridad. Esta producción multimedia fortalece habilidades como la argumentación histórica, la explicación de procesos y la interpretación crítica de fuentes.

Del mismo modo, el uso de plataformas colaborativas como Google Classroom o Classflow promueve el intercambio, la discusión y la construcción colectiva de interpretaciones históricas. El texto original explica que Google Classroom “facilita no nada más la gestión del contenido sino también la evaluación del progreso del curso”, mientras que Classflow “prioriza la interacción entre profesores y alumnos”. Estas plataformas permiten comentar documentos, analizar fuentes de manera conjunta, debatir perspectivas históricas en tiempo real y compartir recursos elaborados por los estudiantes. La interacción digital deja de ser un acto individual y se convierte en un proceso social en el que se negocian significados, se interpretan los hechos desde múltiples puntos de vista y se construyen argumentos mediante el diálogo.

Asimismo, la integración de redes sociales educativas introduce nuevas dinámicas de participación en la enseñanza de la historia. Tal como se señala en el texto original, “las redes sociales son plataformas digitales formadas por comunidades de individuos que intercambian información” (Pages y Santisteban, 2022). Este principio puede ser aprovechado pedagógicamente para crear comunidades de aprendizaje donde

los estudiantes compartan microdocumentales, infografías, reflexiones críticas, análisis de fuentes o videos breves sobre procesos históricos. Estas prácticas transforman el aula en un espacio extendido, donde el aprendizaje continúa fuera de los límites tradicionales y adquiere relevancia social.

Finalmente, las nuevas formas de interacción digital favorecen una comprensión más crítica del pasado, en tanto permiten comparar narrativas, identificar intencionalidades y analizar representaciones audiovisuales de manera más compleja. Godoy (2020) destaca la importancia de evaluar "la fiabilidad, rigurosidad, intencionalidad e ideología" de las fuentes históricas en formatos de imagen, audio o video. En entornos digitales interactivos, los estudiantes pueden analizar distintos materiales audiovisuales, contrastarlos con documentos escritos, debatir sus interpretaciones con otros compañeros y construir explicaciones más fundamentadas. De esta manera, la interacción digital no solo amplía el acceso a información histórica, sino que potencia el desarrollo del pensamiento crítico.

En conjunto, las nuevas formas de interacción digital aplicadas a la enseñanza de la historia constituyen un campo pedagógico en expansión, donde los estudiantes ya no son receptores pasivos, sino agentes activos que interpretan, crean, colaboran y reconstruyen el conocimiento histórico. La interactividad, la producción multimedia, la exploración autónoma y la colaboración virtual redefinen la experiencia de aprender historia, alineándola con los desafíos cognitivos, sociales y tecnológicos del siglo XXI.

1.2.6. Dimensiones de la variable:

La variable "medios audiovisuales interactivos" posee varias dimensiones que permiten comprenderla en toda su complejidad pedagógica y tecnológica. Estas dimensiones no deben entenderse como categorías aisladas, sino como componentes interrelacionados que, al combinarse, potencian la experiencia educativa y fortalecen los procesos de interpretación histórica. Cada una de ellas —los recursos didácticos virtuales, los entornos virtuales de aprendizaje, las herramientas multimedia y los medios visuales, auditivos y simultáneos— constituye un eje fundamental para mediar el aprendizaje, estimular la participación activa y facilitar la comprensión profunda del

pasado. Examinar estas dimensiones permite no solo reconocer su estructura funcional, sino también evaluar su aporte real al desarrollo de competencias cognitivas superiores.

Una de las dimensiones clave es la de los **recursos didácticos virtuales**, los cuales se refieren a plataformas, aplicaciones y herramientas digitales diseñadas para apoyar el aprendizaje. El texto original recoge la clasificación propuesta por Corinne (2014) y Díaz y Soto (2013), donde se destacan herramientas como Google Classroom, Classflow, EdPuzzle, ClassDojo, CamStudio, Canvas, Prezi y PowToon. Estas plataformas ofrecen diversas funciones educativas: permiten crear contenidos interactivos, gestionar cursos, monitorear avances, diseñar presentaciones dinámicas y producir videos educativos. El texto señala, por ejemplo, que Google Classroom "facilita no nada más la gestión del contenido sino también la evaluación del progreso del curso", mientras que Classflow "prioriza la interacción entre profesores y alumnos". Estos recursos permiten reorganizar el aprendizaje en clave digital, fomentando la autonomía, la creatividad y la colaboración. En el caso de la enseñanza de la historia, facilitan la presentación de fuentes, la elaboración de líneas del tiempo, la interpretación de testimonios audiovisuales y la creación de materiales propios por parte de los estudiantes.

La segunda dimensión es la de los **entornos virtuales de aprendizaje**, definidos en el texto como "programas y/o plataformas que permiten a los instructores construir sus propias ideas digitales" (Torres, 2014). Estos entornos, más allá de ser repositorios de contenido, funcionan como espacios donde se planifican cursos, se organizan secuencias didácticas, se orientan actividades y se promueven interacciones. Torres destaca que los entornos virtuales proporcionan "las circunstancias, las instalaciones, las tácticas y los recursos necesarios para crear cursos atractivos", lo cual muestra que no se trata simplemente de cargar materiales, sino de construir experiencias formativas. Desde la perspectiva de la historia, estos entornos permiten que los estudiantes accedan a mapas interactivos, recorran museos virtuales, analicen documentos digitalizados o participen en foros de debate donde discuten diferentes interpretaciones del pasado. Los entornos virtuales amplían el aula física y posibilitan el aprendizaje sincrónico y asincrónico, favoreciendo la continuidad y la profundización del estudio histórico.

La tercera dimensión corresponde a las **herramientas multimedia**, que integran de manera simultánea elementos visuales, auditivos y textuales para comunicar información de forma dinámica. Estas herramientas incluyen animaciones, videos explicativos, infografías animadas, presentaciones interactivas y grabaciones narradas. Su valor radica en que permiten representar procesos históricos complejos mediante narrativas visuales fáciles de seguir, lo cual ayuda al estudiante a analizar hechos que podrían resultar abstractos. El texto original subraya que estas herramientas son esenciales para "crear videos y presentaciones que incluyen animaciones", como es el caso de PowToon, o para diseñar presentaciones "altamente interactivas", como las que ofrece Prezi. Con estas herramientas, el estudiante puede reconstruir procesos históricos, comparar fuentes, narrar eventos y representar relaciones de causalidad mediante formatos visuales interactivos. Esto fortalece habilidades asociadas al pensamiento histórico, como la secuenciación, la explicación y la interpretación crítica.

La última dimensión identificada es la de los **medios visuales, auditivos y simultáneos**, que constituyen la base más clásica, pero también esencial, de la educación audiovisual. Los medios visuales incluyen materiales como diapositivas, fotografías, mapas, murales o representaciones gráficas. Contreras y Salas (2015) señalan que estos abarcan "desde recursos educativos básicos como la pizarra o los mapas, hasta recursos tecnológicos que requieren un instrumento para proyectar imágenes", mostrando que su rango es amplio y su utilidad diversa. Los medios auditivos, por su parte, se basan en el uso del sonido como recurso principal, como grabaciones, discursos o narraciones, y según Tomas (2009), "facilitan la adquisición de vocabulario y la mejora de la praxis conversacional". En historia, estos medios permiten escuchar relatos de época, testimonios o discursos que enriquecen la comprensión contextual. Finalmente, los medios simultáneos —aquellos que combinan imagen y sonido— representan el núcleo de lo audiovisual tradicional. Adame (2009) destaca que la televisión y el video poseen "gran riqueza visual con imágenes en movimiento y su reproducción de sonidos", lo que facilita captar la atención e ilustrar acontecimientos históricos de manera realista y accesible.

Al comprender estas dimensiones como parte de un sistema integrado, es posible reconocer que los medios audiovisuales interactivos no actúan por separado. Los

recursos virtuales dependen de entornos de aprendizaje bien estructurados; las herramientas multimedia fortalecen las posibilidades de cada entorno; y los medios visuales, auditivos y simultáneos sirven como la base expresiva de cualquier formato digital o interactivo. En conjunto, estas dimensiones permiten que la enseñanza de la historia deje de ser un proceso centrado en la memorización y se convierta en una experiencia multimodal, crítica, reflexiva y profundamente significativa para los estudiantes.

1.2.7. Rol docente frente a los recursos audiovisuales: competencias digitales profesionales

El papel del docente en la integración de los medios audiovisuales interactivos constituye uno de los elementos más determinantes para garantizar su impacto real en el aprendizaje de la historia. Aunque estos recursos poseen un enorme potencial pedagógico, su efectividad depende directamente del nivel de dominio conceptual, técnico y didáctico que el docente tenga sobre ellos. La tecnología por sí sola no transforma la enseñanza; es la acción docente, mediada por competencias digitales profesionales, la que convierte los recursos en herramientas verdaderamente significativas. En este sentido, el rol docente adquiere una doble dimensión: por un lado, la necesidad de conocer los fundamentos teóricos que sustentan el uso pedagógico de los audiovisuales, y por otro, la capacidad de traducir dicho conocimiento en prácticas educativas coherentes y pertinentes con los objetivos de aprendizaje.

El texto original pone en evidencia que uno de los principales problemas en el contexto latinoamericano, nacional y local es precisamente la falta de dominio docente sobre estos recursos. A nivel internacional, se advierte que “el 51% de los docentes de educación secundaria de Latinoamérica no utilizan los medios audiovisuales para enseñar historia” (Maza y Espinoza, 2023), lo que revela la magnitud del desafío formativo. En el Perú, el Ministerio de Educación reporta que “solo el 30% de los docentes del nivel secundaria puede usar medios audiovisuales contextualizados” (Minedu, 2022). Estos datos muestran que la brecha no es solo tecnológica, sino también pedagógica, pues aun cuando los docentes pueden acceder a los recursos, no necesariamente poseen las competencias para utilizarlos de forma adecuada.

A nivel local, esta problemática se intensifica. Según la UGEL Sullana (2022), "el 60% de los docentes del nivel secundaria no ha podido utilizar entornos virtuales en forma pertinente", a pesar de las exigencias de la educación remota durante los años 2020 y 2021. Este hallazgo evidencia la necesidad urgente de fortalecer las competencias digitales profesionales, que incluyen no solo el manejo instrumental de plataformas, sino también la capacidad de seleccionar recursos de acuerdo con los objetivos pedagógicos, evaluar críticamente la calidad del material, adaptar los contenidos al contexto del estudiante y diseñar actividades que promuevan la participación activa y el pensamiento crítico.

Las competencias digitales profesionales del docente, desde una perspectiva contemporánea, abarcan la alfabetización tecnológica, la didáctica digital y la capacidad de gestionar entornos virtuales. Esto implica un uso consciente, reflexivo y contextualizado de las herramientas digitales. Como señalan Contreras y Salas (2015), los medios audiovisuales "no son un fin en sí mismos; tienen carácter instrumental y como tal hay que utilizarlos". Este principio obliga al docente a actuar como diseñador de experiencias de aprendizaje, seleccionando cuidadosamente los recursos que mejor se ajustan a los contenidos históricos y a las habilidades cognitivas que se desean desarrollar. El docente debe ser capaz de distinguir entre un uso meramente ilustrativo del video y una estrategia pedagógica que emplee el audiovisual para analizar fuentes, comprender procesos o fomentar la argumentación histórica.

Además, el rol docente frente a los audiovisuales implica una competencia crítica que permita analizar su fiabilidad, intencionalidad e ideología. Godoy (2020) sostiene que la lectura de una fuente histórica no se limita a los textos, sino que incluye también la lectura de "imagen, audio o video y el posterior análisis de la fuente […] a la luz de su fiabilidad, su rigurosidad, intencionalidad, ideología y el discurso que deriva de su análisis". Esto significa que el docente debe enseñar al estudiante a cuestionar el contenido audiovisual, identificar sesgos, comprender el contexto de producción y evaluar la pertinencia de las representaciones históricas. Solo así los audiovisuales se convierten en herramientas para desarrollar pensamiento crítico, y no en simples narrativas consumidas pasivamente.

La competencia digital docente también implica la capacidad de integrar los recursos audiovisuales en ambientes colaborativos y conectivos. Tal como plantea el conectivismo, las tecnologías permiten "establecer y sostener auténticas comunidades virtuales" (Siemens y Downes, 2006). Para ello, el docente debe ser capaz de dinamizar foros, promover debates, guiar trabajos en plataformas como Google Classroom o Classflow, y crear experiencias donde los estudiantes no solo consuman contenido, sino que interactúen con él y lo reconstruyan junto a sus pares. Esta mediación exige competencias comunicativas, de gestión pedagógica, de acompañamiento emocional y de monitoreo constante del progreso estudiantil.

Por otro lado, la formación docente debe considerar la importancia de utilizar herramientas de producción multimedia, tales como Prezi, PowToon, CamStudio o Canvas, que permiten diseñar contenidos atractivos y adaptados a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Las investigaciones locales muestran que los docentes que integran recursos modernos obtienen mejores resultados. Sánchez (2020), por ejemplo, logró desarrollar la competencia histórica en modalidad virtual gracias a la planificación curricular coherente con el uso de plataformas educativas, mientras que Díaz (2020) comprobó que los medios audiovisuales se relacionan "positivamente con el aprendizaje significativo". Esto confirma que las competencias digitales docentes no solo mejoran el aprendizaje, sino que potencian el desarrollo de la competencia de interpretación histórica.

En síntesis, el rol del docente frente a los recursos audiovisuales exige una combinación de dominio técnico, sensibilidad pedagógica y capacidad crítica. El docente del siglo XXI debe estar preparado para gestionar entornos digitales, diseñar experiencias multimodales de aprendizaje, analizar críticamente los contenidos audiovisuales y guiar a los estudiantes en la construcción de interpretaciones históricas fundamentadas. Solo a través del fortalecimiento de estas competencias digitales profesionales será posible aprovechar plenamente el potencial de los recursos audiovisuales en la enseñanza de la historia y responder a las necesidades educativas de una generación profundamente inmersa en la cultura digital.

1.2.8. Criterios pedagógicos para la selección y uso crítico de medios audiovisuales

La elección y el uso pedagógico de los medios audiovisuales requieren un nivel alto de discernimiento profesional, especialmente en un contexto donde la abundancia de materiales digitales puede resultar abrumadora y, en ocasiones, de dudosa calidad. El docente no solo debe conocer el funcionamiento técnico de los recursos, sino también comprender profundamente las implicancias cognitivas, metodológicas y éticas de su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Seleccionar un audiovisual no es un acto improvisado; exige criterios claros que permitan garantizar su pertinencia, su coherencia con los objetivos de aprendizaje y su capacidad para promover el pensamiento crítico y la interpretación histórica.

El primer criterio esencial es la **alineación pedagógica**, que implica seleccionar recursos audiovisuales directamente vinculados al propósito educativo. Esta alineación debe responder a las competencias, capacidades y contenidos que se busca desarrollar. El texto original recuerda que los recursos audiovisuales "completan las explicaciones verbales impartidas por el profesorado" (Canales et al., 2018), lo que significa que no pueden funcionar de manera aislada, sino integrarse dentro de una secuencia didáctica planificada. En historia, esto implica elegir audiovisuales que permitan comprender procesos temporales, representar cambios y continuidades, analizar fuentes históricas o construir explicaciones fundamentadas.

En estrecha relación con esta alineación se encuentra el criterio de **pertinencia y coherencia disciplinar**, especialmente relevante para la enseñanza de la historia. Los audiovisuales deben representar el pasado de forma rigurosa y respetuosa con los hechos históricos, evitando distorsiones, términos anacrónicos o interpretaciones simplificadas. El docente debe evaluar si el contenido responde a los marcos teóricos y metodológicos de la disciplina histórica. Godoy (2020) advierte que el análisis de una fuente —incluyendo videos, audios o imágenes— requiere examinar su "fiabilidad, rigurosidad, intencionalidad, ideología y el discurso que deriva de su análisis". Por tanto, el docente debe verificar la procedencia del material, identificar el propósito de su creador y valorar su adecuación dentro de una secuencia didáctica que fomente la interpretación crítica.

Otro criterio fundamental es la **calidad técnica y narrativa**. Los recursos que presentan imágenes borrosas, sonido deficiente o errores de montaje pueden dificultar la comprensión y desmotivar al estudiante. La calidad narrativa también es relevante: un audiovisual debe estructurar la información de forma clara, lógica y accesible. Los materiales confusos, demasiado extensos o con una carga excesiva de información pueden generar sobrecarga cognitiva, afectando la retención. Este criterio se vincula directamente con la teoría del aprendizaje multimedial de Mayer (2001), que sostiene que la organización visual y auditiva influye decisivamente en la comprensión, por lo que los audiovisuales deben ser seleccionados considerando su equilibrio entre estímulo visual y claridad conceptual.

Junto con la calidad técnica, resulta indispensable considerar el **nivel de interactividad y participación estudiantil** que promueve el recurso. La interactividad es un criterio pedagógico esencial en la actualidad, pues permite que el estudiante explore el contenido con mayor profundidad y autonomía. El texto menciona herramientas como EdPuzzle, que permiten que el estudiante se involucre activamente: "agregar la voz de los instructores […] y monitorear si los alumnos están consultando el contenido compartido". La presencia de preguntas, enlaces, pausas interactivas, mapas navegables, rutas alternativas o simulaciones digitales transforma el audiovisual en una herramienta cognitiva compleja, capaz de activar procesos de análisis, comparación y reflexión.

Otro criterio indispensable es el de **accesibilidad y adaptabilidad**, tanto en términos tecnológicos como pedagógicos. Un recurso audiovisual debe estar disponible para todos los estudiantes, independientemente de su acceso a dispositivos o velocidad de conexión. Además, debe ser adaptable a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. El docente debe seleccionar materiales que puedan ser revisados más de una vez, que permitan pausas, y que faciliten la comprensión mediante subtítulos, explicaciones visuales o alternativas de audio. En este punto, plataformas como Google Classroom, que "facilita […] la evaluación del progreso del curso" (Corinne, 2014), permiten que los recursos audiovisuales queden alojados para consultas posteriores, promoviendo la autonomía estudiantil.

El criterio de **interconexión curricular** también es central. Los audiovisuales deben integrarse coherentemente con otras actividades: análisis de fuentes, debates, líneas de tiempo, producciones escritas, simulaciones, investigaciones o proyectos colaborativos. Los recursos que se utilizan de manera aislada suelen perder su impacto. En cambio, cuando se articulan con estrategias metodológicas como el aprendizaje cooperativo, estudios de caso o debates guiados, promueven un aprendizaje significativo, tal como evidenció Fiestas (2020), quien mostró que la competencia histórica se relaciona significativamente "con el aprendizaje cooperativo".

Además, el docente debe aplicar un criterio clave: la **promoción del pensamiento crítico y la interpretación histórica**. No basta con utilizar un video atractivo; es necesario que el recurso conduzca al estudiante a formular preguntas, evaluar perspectivas, identificar sesgos y construir interpretaciones argumentadas. Godoy (2020) enfatiza que la lectura de fuentes históricas audiovisuales requiere analizar su "fiabilidad, rigurosidad, intencionalidad [e] ideología". Por ello, el docente debe acompañar el audiovisual con preguntas orientadoras, actividades de análisis comparativo, debates o tareas de identificación de intencionalidades discursivas.

El criterio de **formación ética y ciudadanía digital** adquiere también gran relevancia. Los medios audiovisuales conllevan representaciones que pueden transmitir estereotipos, simplificaciones, manipulaciones o interpretaciones sesgadas del pasado. El docente debe garantizar que el uso de estos materiales respete la diversidad cultural, promueva la convivencia democrática y fomente una lectura crítica que permita desmontar prejuicios o narrativas hegemónicas artificialmente construidas.

Por último, el docente debe aplicar el criterio de **evaluación continua del impacto pedagógico**. La selección de un recurso audiovisual no termina en su uso en el aula; requiere evaluar qué tanto contribuyó al logro de los aprendizajes. Esta evaluación puede incluir análisis del desempeño estudiantil, autoevaluaciones, discusiones reflexivas o revisiones docentes sobre el diseño didáctico aplicado. El texto original evidencia que las prácticas tecnológicas mal orientadas conducen a dificultades de aprendizaje, tal como se observa en la región donde "el 62% de los estudiantes […] se encuentran en un nivel en proceso para manejar los procesos históricos" (UGEL

Sullana, 2022). Esto demuestra que la calidad del recurso no garantiza por sí misma el aprendizaje; es necesario monitorear su impacto y ajustar las estrategias según los resultados observados.

En conjunto, los criterios pedagógicos para la selección y uso crítico de recursos audiovisuales conforman un marco integral que permite al docente actuar con profesionalismo y conciencia pedagógica. Elegir un audiovisual implica un ejercicio reflexivo que debe considerar su calidad, pertinencia, alcance cognitivo y potencial crítico. Integrarlo en el aula es un acto didáctico complejo que exige claridad conceptual, dominio tecnológico y sensibilidad educativa. Cuando estos criterios se aplican de manera sistemática, los medios audiovisuales se convierten en herramientas poderosas para transformar la enseñanza de la historia, fomentar interpretaciones fundamentadas y fortalecer la formación crítica del estudiante.

1.2.9. Impacto de los audiovisuales en la motivación, autonomía y pensamiento crítico

El uso de medios audiovisuales en la educación no solo transforma la manera en que los estudiantes acceden a la información, sino también la forma en que se relacionan emocional, cognitiva y socialmente con los contenidos académicos. Su impacto es particularmente significativo en tres dimensiones fundamentales del aprendizaje histórico: la motivación, la autonomía y el pensamiento crítico. En un contexto donde muchos estudiantes perciben la historia como un conjunto de hechos memorísticos y descontextualizados, los recursos audiovisuales interactivos abren la posibilidad de reinterpretar la disciplina como un campo dinámico, narrativo, visual y conectado con el mundo real.

La motivación es una de las primeras dimensiones donde los audiovisuales generan un efecto contundente. El texto original menciona que estos recursos “resultan motivadores, sensibilizan y estimulan el interés de los estudiantes” (Canales et al., 2018), lo que demuestra que su impacto emocional es un componente esencial para activar la disposición al aprendizaje. En historia, esta motivación es especialmente importante, pues muchos estudiantes consideran la disciplina “densa de información”, lo que reduce su involucramiento. Los audiovisuales, en cambio, permiten ver, escuchar

y experimentar el pasado de una manera más cercana. Las imágenes en movimiento, las reconstrucciones visuales, los testimonios o dramatizaciones despiertan curiosidad y favorecen una conexión afectiva con los personajes, situaciones y procesos históricos. Cuando un estudiante se ve motivado, no solo presta más atención, sino que también desarrolla un sentido de relevancia que lo impulsa a explorar más allá del material presentado.

La autonomía, por su parte, se potencia a través de la interacción digital que ofrecen los medios audiovisuales contemporáneos. Herramientas como Google Classroom, EdPuzzle, Prezi, Canvas o plataformas similares permiten que el estudiante controle su ritmo de aprendizaje, repita contenidos, profundice en aspectos que no comprendió y acceda al material desde cualquier lugar. El texto original indica que estas herramientas "facilitan la gestión del contenido" y permiten al docente "monitorear si los alumnos están consultando el contenido compartido", lo cual evidencia que los recursos permiten un seguimiento más personalizado (Corinne, 2014). Este acceso flexible rompe con la estructura rígida de la clase tradicional y favorece la autorregulación: el estudiante es responsable de revisar los videos, completar las actividades, interactuar con las fuentes y tomar decisiones sobre cómo organizar su propio proceso de aprendizaje. Esta autonomía está directamente relacionada con la teoría del conectivismo, que sostiene que "la capacidad de aprender lo que será esencial en el futuro es más significativa que lo que ya se entiende" (Siemens y Downes, 2006). Es decir, el aprendizaje ya no depende exclusivamente de la información transmitida, sino de la capacidad del estudiante para moverse entre nodos, recursos y escenarios digitales.

El pensamiento crítico es quizás la dimensión más importante en el desarrollo de la competencia histórica, y los medios audiovisuales tienen un papel decisivo en este proceso. Godoy (2020) afirma que la lectura y análisis de medios audiovisuales implica evaluar "la fiabilidad, rigurosidad, intencionalidad e ideología" del contenido, lo que convierte a estos recursos en herramientas excepcionales para promover la interpretación crítica. Los audiovisuales suelen presentar narrativas elaboradas, selecciones intencionadas de imágenes y estructuras discursivas que deben ser interrogadas por el estudiante. En lugar de aceptar pasivamente el contenido, el

estudiante aprende a cuestionar las fuentes, identificar perspectivas dominantes, evaluar argumentos visuales y reconocer manipulaciones o sesgos. Este tipo de análisis es esencial para la construcción de interpretaciones históricas, una competencia que exige justamente contrastar fuentes, cuestionar narrativas y formular explicaciones fundamentadas.

A través de documentales, videos temáticos, testimonios audiovisuales y plataformas interactivas, los estudiantes se enfrentan a una diversidad de representaciones históricas que les permiten observar cómo se construyen las versiones del pasado. Las recreaciones visuales, por ejemplo, permiten ver detalles de la vida cotidiana, paisajes y escenarios urbanos que serían difíciles de imaginar solo a partir de textos escritos. Al analizarlas, el estudiante aprende a distinguir entre ficción y realidad, entre lo que está probado por las fuentes y lo que es una interpretación creativa. Esta práctica fortalece su capacidad de pensar históricamente y de construir argumentos basados en evidencia.

Asimismo, el pensamiento crítico se potencia cuando los audiovisuales se integran en actividades dialógicas y colaborativas. Plataformas como Classflow, que "prioriza la interacción entre profesores y alumnos" (Corinne, 2014), facilitan el debate, la discusión y el intercambio de ideas. El estudiante no solo interpreta de manera individual, sino que contrasta su análisis con el de sus compañeros, amplía su perspectiva y desarrolla una comprensión más compleja del hecho histórico. Las discusiones basadas en audiovisuales permiten analizar discursos, desmontar prejuicios y reconocer la pluralidad de voces del pasado.

En conjunto, la motivación, la autonomía y el pensamiento crítico constituyen un triángulo pedagógico que los medios audiovisuales fortalecen de manera sinérgica. La motivación impulsa el interés; la autonomía permite que el estudiante explore y profundice por sí mismo; y el pensamiento crítico convierte esa exploración en análisis fundamentado. Cuando estas tres dimensiones se articulan adecuadamente, la experiencia de aprender historia se vuelve significativa, activa y transformadora. El estudiante deja de ser un receptor de contenidos para convertirse en un intérprete crítico

del pasado, capaz de cuestionar y comprender la complejidad histórica del mundo en que vive.

1.2.10. Retos actuales en la educación digital: saturación informativa, accesibilidad y diseño didáctico

El avance acelerado de las tecnologías digitales ha abierto nuevas oportunidades para la enseñanza de la historia, pero también ha generado una serie de retos complejos que exigen una reflexión profunda en el ámbito pedagógico. La saturación informativa, la desigual accesibilidad a los recursos y las dificultades en el diseño didáctico son tres desafíos centrales que condicionan el uso efectivo de los medios audiovisuales interactivos. Estos retos no deben entenderse como obstáculos aislados, sino como dimensiones interrelacionadas que influyen directamente en la calidad del aprendizaje y en la posibilidad de desarrollar competencias históricas sólidas. La educación digital contemporánea, particularmente en contextos como el latinoamericano y el peruano, requiere enfrentarlos con estrategias integrales que articulen infraestructura, formación docente y orientación pedagógica.

Uno de los problemas más evidentes es la **saturación informativa**. En la actualidad, los estudiantes acceden a una cantidad prácticamente ilimitada de videos, imágenes, animaciones, simulaciones y materiales históricos disponibles en la red. Esta abundancia puede parecer positiva, pero también genera confusión, fragmentación y dificultades para distinguir entre fuentes fiables y contenidos manipulados o carentes de rigor. Godoy (2020) recuerda que el análisis de fuentes audiovisuales exige evaluar su "fiabilidad, rigurosidad, intencionalidad e ideología", lo que evidencia que el problema no es el acceso a la información, sino la capacidad para filtrarla críticamente. En un entorno saturado, los estudiantes pueden caer en la superficialidad interpretativa o depender de narrativas audiovisuales que simplifican la complejidad histórica. Sin una mediación docente adecuada, el riesgo es que la abundancia se convierta en desorientación, y que los recursos audiovisuales —en lugar de potenciar el pensamiento crítico— terminen reforzando aprendizajes poco profundos o incluso erróneos.

El segundo reto crucial es el de la **accesibilidad**, que en el contexto latinoamericano se encuentra atravesado por desigualdades estructurales. Aunque los

recursos audiovisuales se presentan como herramientas de gran potencial, su aprovechamiento real depende del acceso a dispositivos, conectividad y plataformas educativas adecuadas. El texto original evidencia esta brecha con claridad: en Perú, "solo el 30% de los docentes del nivel secundaria puede usar medios audiovisuales contextualizados" (Minedu, 2022), mientras que, a nivel local, "el 60% de los docentes del nivel secundaria no ha podido utilizar entornos virtuales en forma pertinente" (UGEL Sullana, 2022). Estos datos muestran que el problema no reside únicamente en la infraestructura: incluso cuando los estudiantes poseen celulares o acceso parcial a Internet, la falta de dominio docente y la ausencia de estrategias institucionales resultan en un uso limitado y poco significativo de los recursos. La accesibilidad, entonces, debe entenderse en dos sentidos: acceso técnico a los recursos y accesibilidad pedagógica, que implica garantizar que todos los estudiantes puedan comprender, manipular y aprovechar los materiales audiovisuales independientemente de sus condiciones socioculturales o ritmos de aprendizaje.

Finalmente, el desafío del **diseño didáctico** constituye uno de los puntos más críticos en la educación digital. La evidencia nacional e internacional muestra que muchos docentes emplean recursos audiovisuales sin una planificación pedagógica sólida, lo cual reduce su valor formativo. El texto original ya advertía, por ejemplo, que muchos docentes "no tienen las competencias profesionales para innovar recursos audiovisuales", lo que se traduce en prácticas improvisadas o en el uso de videos como simples sustitutos de la explicación docente. Contreras y Salas (2015) recuerdan que los audiovisuales "no son un fin en sí mismos", sino herramientas que deben integrarse dentro de un proceso pedagógico bien estructurado. Cuando el docente carece de criterios para seleccionar, adaptar o guiar el análisis de un audiovisual, el recurso pierde su potencial y puede incluso obstaculizar el aprendizaje, especialmente si el contenido es complejo o incluye narrativas sesgadas.

El diseño didáctico debe responder a objetivos claros: promover la interpretación histórica, estimular el análisis de fuentes, desarrollar la comprensión temporal y fortalecer la argumentación. Esto implica seleccionar cuidadosamente los materiales, contextualizarlos, planificar actividades previas y posteriores, y guiar al estudiante hacia una lectura crítica del audiovisual. La investigación de Sánchez (2020)

demuestra que cuando los audiovisuales se integran dentro de una planificación curricular coherente, es posible desarrollar la competencia histórica incluso en entornos virtuales. Sin embargo, estos ejemplos son aún excepcionales, pues el reto más común sigue siendo la falta de formación docente especializada y la ausencia de modelos pedagógicos que orienten el uso sistemático de estos recursos.

Los tres retos —saturación informativa, accesibilidad y diseño didáctico— no operan de manera independiente. La saturación informativa exige mayores habilidades críticas; la accesibilidad condiciona quién puede participar plenamente del aprendizaje digital; y el diseño didáctico determina la calidad de la experiencia educativa. En contextos donde los estudiantes tienen acceso desigual a dispositivos, donde los docentes carecen de formación en tecnologías educativas y donde las instituciones no cuentan con estrategias claras de implementación digital, estos desafíos se potencian entre sí, limitando el impacto real de los recursos audiovisuales.

Superar estos retos implica promover una cultura educativa que valore la alfabetización digital crítica, la formación docente continua y la integración pedagógica consciente de los medios audiovisuales. Solo así es posible lograr que la tecnología no sea un accesorio, sino un medio para fortalecer la enseñanza de la historia, desarrollar competencias interpretativas profundas y formar ciudadanos capaces de analizar la información de manera reflexiva en un mundo saturado de imágenes, discursos y representaciones audiovisuales.

El recorrido desarrollado a lo largo de este capítulo ha permitido comprender la complejidad, riqueza y potencial transformador de los medios audiovisuales interactivos en el ámbito educativo, especialmente en la enseñanza de la historia. Desde la revisión de los referentes teóricos internacionales, nacionales y locales, hasta la exploración de las bases conceptuales, las teorías que sustentan su uso pedagógico y las dimensiones específicas que los conforman, se ha evidenciado que estos recursos constituyen mucho más que simples apoyos tecnológicos. Son, en realidad, dispositivos cognitivos y culturales capaces de movilizar procesos profundos de aprendizaje, pensamiento crítico y construcción de sentido.

Los estudios revisados muestran que los medios audiovisuales tienen un impacto relevante en la motivación de los estudiantes, facilitando su acercamiento a una disciplina que muchas veces perciben como lejana o excesivamente textual. Las teorías contemporáneas —como la teoría multimedial de Mayer, el socioconstructivismo de Vygotsky, la conciencia histórica de Rüsen y el conectivismo de Siemens y Downes— ofrecen un marco sólido para comprender por qué estos recursos potencian la comprensión, la interacción y la construcción colectiva del conocimiento. Del mismo modo, la evolución tecnológica ha permitido que los audiovisuales dejen de ser meros materiales de apoyo para convertirse en experiencias interactivas, inmersivas y colaborativas que expanden los límites tradicionales del aula.

Las distintas dimensiones analizadas —recursos didácticos virtuales, entornos virtuales de aprendizaje, herramientas multimedia, medios visuales, auditivos y simultáneos— evidencian que los audiovisuales no forman un bloque uniforme, sino un entramado de recursos que se articulan entre sí y requieren una comprensión técnica y pedagógica precisa. La integración efectiva de estas herramientas depende, en gran medida, de las competencias digitales profesionales del docente. Las investigaciones señaladas a lo largo del capítulo dejan claro que persisten brechas significativas en el manejo, uso contextualizado y diseño didáctico de estos recursos, tanto en el ámbito latinoamericano como en el Perú y en escenarios locales como Sullana.

Asimismo, el análisis de los criterios pedagógicos para la selección y uso crítico de audiovisuales reafirma que su incorporación no puede ser improvisada. Estos recursos demandan una mirada crítica, la evaluación de su calidad técnica y narrativa, la verificación de su fiabilidad y pertinencia histórica, y su articulación con actividades que promuevan la interpretación, la reflexión y el razonamiento. De la misma forma, los retos de la educación digital —saturación informativa, accesibilidad y diseño didáctico— muestran que el uso de audiovisuales no es un asunto meramente técnico, sino un desafío pedagógico, social y ético que debe abordarse con formación docente, política institucional y reflexión colectiva.

En suma, este capítulo permite comprender que los medios audiovisuales interactivos representan una oportunidad invaluable para transformar la enseñanza de la

historia. Su combinación de estímulos visuales y auditivos, su capacidad para recrear ambientes, representar procesos y dar vida a fuentes históricas, junto con su potencial para promover autonomía, colaboración y pensamiento crítico, los convierte en recursos indispensables para la formación de ciudadanos capaces de analizar el pasado con profundidad y comprender su relación con el presente. No obstante, para que estos recursos alcancen su máximo potencial, deben ser integrados de manera consciente, crítica y pedagógicamente fundamentada.

Con este marco teórico, conceptual y metodológico, el capítulo sienta las bases necesarias para analizar en profundidad la segunda variable —la competencia de construcción de interpretaciones históricas— y para comprender, en capítulos posteriores, cómo estas dimensiones se articulan en un caso de estudio concreto. La reflexión aquí presentada invita a considerar la tecnología no como un fin, sino como un medio que, bien utilizado, puede iluminar nuevos caminos para enseñar, aprender y comprender la historia en un mundo cada vez más visual, digital e interconectado.

CAPÍTULO II

COMPETENCIA DE CONSTRUCCIÓN DE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS: ENFOQUES, CAPACIDADES Y PROCESOS

La competencia de construcción de interpretaciones históricas constituye uno de los pilares más importantes de la formación en ciencias sociales, pues no se limita a la memorización de fechas, nombres o acontecimientos, sino que implica la capacidad de comprender, explicar y reflexionar críticamente sobre los procesos del pasado. En un mundo caracterizado por la aceleración del flujo informativo, la multiplicación de discursos y la presencia constante de narrativas audiovisuales, esta competencia adquiere un rol esencial para que los estudiantes puedan interpretar la realidad desde una perspectiva histórica sólida, fundamentada y contextualizada.

A diferencia de los enfoques tradicionales que concebían la enseñanza de la historia como un ejercicio transmisivo y descriptivo, las corrientes pedagógicas contemporáneas —como el enfoque socioformativo, la historia reflexiva, la conciencia histórica y el pensamiento histórico— plantean que aprender historia significa desarrollar habilidades para **analizar fuentes, comprender temporalidades, identificar cambios y continuidades, interpretar discursos y construir explicaciones sobre los procesos históricos**. El propio Minedu (2017) sostiene que la competencia implica que el estudiante "sustente una posición crítica sobre hechos y procesos históricos", integrando diversas fuentes, comprendiendo la temporalidad y explicando causas y consecuencias. Se trata, por tanto, de una competencia compleja que articula conocimientos, actitudes, habilidades cognitivas y prácticas interpretativas.

Este capítulo aborda, desde una perspectiva amplia y rigurosa, los fundamentos conceptuales que estructuran esta competencia. Las bases teóricas que la sustentan emergen tanto de la historiografía moderna —que reconoce la interpretación como un acto esencial del oficio histórico— como de la pedagogía contemporánea que busca

convertir al estudiante en un sujeto activo de su aprendizaje, capaz de reconstruir el pasado desde preguntas, problemas y retos analíticos. La teoría de la conciencia histórica de Rüsen, el pensamiento histórico de Seixas, las perspectivas críticas de la lectura de fuentes y los aportes de la didáctica de la historia confluyen en un campo teórico que orienta el desarrollo de esta competencia en la escuela.

Asimismo, este capítulo retoma y profundiza las capacidades específicas que estructuran la competencia: la interpretación crítica de fuentes diversas, la comprensión del tiempo histórico y la elaboración de explicaciones sobre procesos históricos. En el texto original, estas capacidades se definen como habilidades clave que permiten distinguir la autenticidad de los documentos, comprender las rupturas y continuidades del tiempo y jerarquizar causas y consecuencias. La enseñanza de la historia no es neutra ni pasiva; requiere que los estudiantes sean capaces de analizar documentos, cuestionar discursos, identificar perspectivas y construir interpretaciones fundamentadas en evidencia.

En coherencia con el enfoque del libro, este capítulo también examina los procesos cognitivos y pedagógicos asociados al desarrollo de estas habilidades, describiendo los aportes de la epistemología histórica, la alfabetización crítica, la lectura de fuentes y las competencias ciudadanas. Tales perspectivas permiten comprender que interpretar la historia no significa repetir versiones establecidas, sino aprender a **argumentar, contrastar, contextualizar y reflexionar**. Además, se examina cómo estas capacidades se articulan con las exigencias de la educación actual, que demanda ciudadanos capaces de cuestionar la información, comprender su origen y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática.

Finalmente, este capítulo se plantea como puente entre la teoría y la práctica. Tras haber analizado en el capítulo anterior cómo los medios audiovisuales interactivos contribuyen a transformar la experiencia educativa, este segundo capítulo profundiza en la competencia que esos medios buscan desarrollar: la capacidad de interpretar históricamente. Las reflexiones aquí presentadas preparan el camino para el capítulo siguiente, donde se verá cómo los fundamentos teóricos se articulan en un caso de

estudio concreto, a través de una investigación empírica que evidencia la relación entre medios audiovisuales y desarrollo de competencias históricas.

Con ello, este capítulo ofrece una visión integral, crítica y actualizada de la competencia de construcción de interpretaciones históricas, consolidando el marco teórico necesario para comprender su importancia en la educación del siglo XXI.

2.1. Referentes teóricos sobre la competencia histórica

El desarrollo de la competencia histórica es un campo de estudio que ha cobrado una relevancia creciente en las últimas décadas, especialmente en el marco de los enfoques pedagógicos orientados a formar ciudadanos críticos capaces de comprender, interpretar y explicar los procesos del pasado. La competencia histórica, entendida como la capacidad de construir interpretaciones fundamentadas sobre hechos y procesos históricos, no se limita a reproducir información, sino que implica un conjunto de operaciones cognitivas complejas que requieren seleccionar fuentes, analizarlas críticamente, comprender temporalidades y establecer relaciones causales. Los referentes teóricos que la sustentan proceden tanto de la historiografía como de la didáctica de la historia, y todos coinciden en un punto central: la historia no es un simple relato, sino una disciplina interpretativa.

En este marco, la enseñanza de la historia ha pasado de enfoques tradicionales —basados en la memorización de datos y narraciones lineales— a propuestas que conciben el aprendizaje histórico como un proceso activo, reflexivo y contextualizado. Diversos autores han mostrado que la construcción de interpretaciones históricas implica desarrollar una serie de habilidades que permiten evaluar documentos, comprender cambios y continuidades, identificar perspectivas y argumentar explicaciones. El texto original recoge, por ejemplo, la importancia de la crítica de fuentes señalada por Monroy (2014), quien afirma que el historiador debe analizar “la veracidad de los documentos […] para saber qué documentos son verdaderos y cuáles pueden ser falsos”. Esta afirmación sitúa la crítica documental como una piedra angular del pensamiento histórico, no solo en el ámbito académico, sino también en la educación escolar.

Asimismo, la comprensión del tiempo histórico constituye un referente fundamental para entender la competencia histórica. Como se indica en el texto original, el tiempo no debe verse "como el mero transcurrir de las horas o los días", sino como una categoría clave que permite interpretar la realidad y entender las transformaciones que ocurren en las sociedades. La percepción del tiempo histórico, basada en la distinción entre cambios y continuidades, rupturas y permanencias, es esencial para que los estudiantes comprendan la profundidad de los procesos sociales y culturales y reconozcan su incidencia en el mundo contemporáneo.

Otro referente crucial es la capacidad de elaborar explicaciones sobre procesos históricos, entendida en el texto como el acto de reconstruir el pasado "sobre la base de las fuentes", considerando tanto la autenticidad de los documentos como la interpretación contextual que los acompaña. Esta habilidad exige jerarquizar causas, identificar motivaciones, analizar consecuencias y situar los hechos dentro de su complejidad. El Minedu (2016) sostiene que un estudiante competente es aquel que no solo comprende los acontecimientos pasados, sino que también es capaz de "mantener una clara relación con sus protagonistas, comprendiendo las motivaciones y la cosmovisión de la época".

Estos referentes teóricos se enriquecen con las aportaciones de enfoques contemporáneos como la conciencia histórica de Rüsen, el pensamiento histórico de Seixas y las corrientes interpretativas de la nueva historiografía. Todos estos enfoques coinciden en que la historia no debe enseñarse como un conjunto de verdades fijas, sino como un espacio para el análisis crítico y la reflexión interpretativa. Desde esta perspectiva, los estudiantes no son meros receptores de información, sino actores que construyen significado a partir del diálogo entre pasado y presente.

En consecuencia, los referentes teóricos de la competencia histórica no solo explican qué significa interpretar el pasado, sino también por qué esta competencia es fundamental en la formación ciudadana. Aprender historia supone formar sujetos críticos, capaces de leer el mundo actual con profundidad, reconocer la pluralidad de voces que constituyen la experiencia humana y argumentar posiciones fundamentadas.

Esto requiere un marco teórico sólido que articule epistemología, didáctica y práctica, y que será desarrollado detalladamente en los apartados siguientes.

2.1.1. Investigaciones internacionales sobre alfabetización histórica y pensamiento histórico

Las investigaciones internacionales constituyen un pilar fundamental para comprender cómo se desarrolla la competencia histórica en distintos sistemas educativos del mundo. En los últimos años, los estudios sobre alfabetización histórica, pensamiento histórico y uso de fuentes se han intensificado, impulsados por la necesidad de formar ciudadanos capaces de interpretar críticamente la información en sociedades mediadas por discursos visuales, narrativas múltiples y representaciones digitales. En este sentido, los aportes provenientes de distintos países latinoamericanos y europeos ofrecen un panorama sólido sobre cómo los estudiantes aprenden historia, cómo construyen explicaciones y qué dificultades enfrentan al analizar evidencias históricas.

Uno de los aportes más relevantes proviene del estudio de Godoy (2020), desarrollado en Chile y sustentado en la Universidad Autónoma de Barcelona. Su investigación, titulada *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria*, constituye un referente clave para comprender la alfabetización histórica a nivel internacional. El objetivo del estudio fue "demostrar de qué manera las fuentes históricas afianzan el desarrollo de la actitud discursiva", evidenciando que el trabajo sistemático con documentos históricos favorece la lectura crítica, el análisis de intencionalidades y la comprensión de discursos. Godoy afirma que la lectura de una fuente histórica no se limita a textos escritos: "incluye la lectura de textos escritos, pero también la lectura en otros formatos de imagen, audio o video y el posterior análisis […] a la luz de su fiabilidad, su rigurosidad, intencionalidad, ideología y el discurso que deriva de su análisis". Este hallazgo demuestra que la alfabetización histórica es una práctica multimodal, en la que los estudiantes deben aprender a evaluar críticamente las diversas representaciones mediáticas del pasado.

Otro aporte significativo proviene de Jiménez (2021), quien en su tesis *Los videos educativos como recurso didáctico para la enseñanza de la historia*, desarrollada

en la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador), identificó el rol clave de los audiovisuales en la alfabetización histórica. Su estudio concluye que "los videos educativos facilitan el desarrollo de habilidades de argumentar los procesos históricos y mantienen a los estudiantes activos y reflexivos". La reflexión histórica, desde esta perspectiva, se fortalece cuando los estudiantes pueden observar narrativas visuales que representan procesos complejos, pues ello les permite analizar eventos, formular hipótesis y debatir interpretaciones. La investigación de Jiménez confirma que el pensamiento histórico no se construye únicamente a partir de textos, sino también mediante lenguajes audiovisuales que ayudan a los estudiantes a comprender fenómenos abstractos.

Por su parte, el trabajo de Maza y Espinoza (2023), sustentado en Ecuador, también aporta al campo de la alfabetización histórica al mostrar las dificultades generalizadas que enfrentan estudiantes de distintos países latinoamericanos para comprender procesos históricos. Su estudio revela que el "45% de los estudiantes de educación secundaria tienen dificultades para comprender hechos históricos", en parte porque perciben la historia como una asignatura "tediosa" o excesivamente textual. Además, los autores señalan que "el 61% de los estudiantes de secundaria de las escuelas públicas de Argentina, México, Ecuador y Colombia muestran bajo rendimiento académico en historia". Estos hallazgos confirman cómo la falta de estrategias didácticas innovadoras afecta la alfabetización histórica y evidencian la necesidad de integrar metodologías que favorezcan el análisis de fuentes y el pensamiento crítico.

Asimismo, la investigación de Espinoza y Tenemaya (2022), titulada *Herramientas digitales en el rendimiento académico*, aunque centrada en herramientas tecnológicas, aporta elementos importantes para la alfabetización histórica. La investigación demuestra que el uso de recursos digitales favorece "un adecuado rendimiento académico" y que las tecnologías móviles pueden actuar como "reforzadores" del aprendizaje. Si bien su foco no es exclusivamente histórico, muestra cómo la interacción con recursos digitales promueve habilidades cognitivas que son esenciales para el pensamiento histórico, tales como la observación detallada, la interpretación y la formulación de inferencias.

Desde un enfoque más amplio, estas investigaciones internacionales permiten identificar patrones comunes:

1. Los estudiantes de distintos países enfrentan dificultades para analizar fuentes, comprender temporalidades y construir argumentos históricos.

2. El trabajo sistemático con fuentes —textuales, visuales, auditivas o audiovisuales— mejora significativamente la literacidad histórica y la capacidad interpretativa.

3. La integración de recursos digitales y audiovisuales no solo motiva, sino que potencia la comprensión de narrativas complejas y la participación reflexiva.

4. La alfabetización histórica es un proceso que requiere guías claras, metodologías activas y acompañamiento docente, pues los estudiantes no desarrollan competencias críticas de manera espontánea.

En conjunto, las investigaciones internacionales analizadas ofrecen una visión robusta sobre la importancia de enseñar a los estudiantes a leer, evaluar y contrastar fuentes históricas, entendiendo que el pensamiento histórico se basa en la interpretación y la argumentación. Estos estudios confirman que la alfabetización histórica es un componente indispensable para comprender el pasado, interpretar el presente y actuar de manera crítica en sociedades democráticas. La convergencia entre las investigaciones de Jiménez, Godoy, Maza, Espinoza y otros autores demuestra que, a nivel global, la enseñanza de la historia se orienta cada vez más hacia procesos reflexivos que demandan habilidades de lectura compleja, pensamiento crítico y análisis disciplinar.

2.1.2. Estudios nacionales sobre competencias históricas y desempeño estudiantil

Los estudios nacionales sobre la competencia histórica en el Perú muestran un panorama complejo, caracterizado por avances puntuales, persistentes dificultades en el desarrollo de habilidades interpretativas y un escenario educativo que evidencia carencias en el uso de metodologías activas orientadas al análisis crítico del pasado. La

producción científica peruana revisada revela que muchos estudiantes de secundaria presentan debilidades relevantes en la comprensión temporal, la interpretación de fuentes diversas y la capacidad para elaborar explicaciones históricas fundamentadas. Estos estudios ofrecen evidencia clave para entender la situación del desempeño histórico en el país y permiten identificar las dimensiones críticas que deben abordarse desde la didáctica de la historia.

Uno de los estudios más significativos es el de Portugal (2020), quien investigó la relación entre el pensamiento crítico y la construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de secundaria en Cusco. Su investigación determinó que existe una correlación positiva entre ambas variables, y que el pensamiento crítico es un elemento decisivo para el adecuado desarrollo de la competencia histórica. Portugal concluye que "entre las variables de estudio pensamiento crítico y construcción de interpretaciones históricas existe una correlación positiva moderada", lo que resalta la importancia de trabajar no solo contenidos, sino habilidades cognitivas de orden superior. Este estudio evidencia que los estudiantes que cuentan con estrategias cognitivas para analizar, contrastar y reflexionar sobre la información presentan un mejor desempeño al momento de interpretar procesos históricos y argumentar sus conclusiones.

Otro estudio relevante es el de Fiestas (2020), quien analizó la relación entre la competencia *Construye Interpretaciones Históricas* y el aprendizaje cooperativo en estudiantes del VII ciclo en Chulucanas. Sus conclusiones muestran que la competencia histórica se potencia cuando se articulan metodologías colaborativas, afirmando que existe una relación significativa entre ambas variables: "se encontró que ésta se relaciona de manera significativa (Sig.<0.05) con el aprendizaje cooperativo". Este hallazgo es particularmente relevante porque confirma que la interpretación histórica no solo se desarrolla a partir del trabajo individual con fuentes, sino también mediante el intercambio de ideas, la confrontación de perspectivas y la argumentación colectiva. La historia, entendida como una disciplina interpretativa, requiere espacios de diálogo que permitan confrontar narrativas y construir explicaciones compartidas.

En un enfoque más amplio sobre el rendimiento académico y su vínculo con recursos educativos, Ríos y Alvan (2020) estudiaron la relación entre los medios

audiovisuales y el rendimiento académico de estudiantes universitarios. Aunque su investigación no se centró exclusivamente en educación escolar ni en la competencia histórica, sus resultados aportan elementos de gran valor. Determinaron que existe "una correlación moderada y directa" entre el uso de medios audiovisuales y el rendimiento académico, con un coeficiente de correlación de **0.542** y un valor de significancia de **0.000**. Este dato es importante porque confirma que los recursos visuales y digitales, cuando se emplean adecuadamente, mejoran la comprensión conceptual, la retención de información y la capacidad de elaborar explicaciones, competencias fundamentales para la interpretación histórica.

Por otro lado, Díaz (2020) analizó la relación entre medios audiovisuales interactivos y el aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria del Perú. Concluyó que estos recursos "se relacionan positivamente con el aprendizaje significativo […] obteniéndose un grado de correlación alto (Correlación=0.883)". Esta investigación aporta evidencia de que los audiovisuales no solo motivan, sino que fortalecen procesos cognitivos profundos como la comprensión, la inferencia y la capacidad de relacionar información nueva con conocimientos previos. Estos elementos son esenciales para la competencia histórica, ya que interpretar el pasado implica construir sentido a partir de múltiples fuentes y establecer conexiones entre diferentes niveles de análisis.

Los estudios nacionales también muestran dificultades estructurales que afectan el desempeño histórico. En el plano macroeducativo, el Ministerio de Educación (Minedu, 2022) reporta que "solo el 30% de los docentes del nivel secundaria pueden usar medios audiovisuales contextualizados", lo cual limita la implementación de estrategias didácticas que favorezcan el análisis de fuentes. Además, los resultados de la evaluación muestral evidencian que "el 48% de los estudiantes a nivel nacional se encuentran en proceso para aprender los hechos históricos", lo que demuestra que la mitad de los estudiantes aún no logra desarrollar las capacidades interpretativas esperadas para su nivel educativo.

Estos hallazgos se complementan con el estudio de Cruz (2021), quien investigó el vínculo entre autoestima y aprendizaje histórico en estudiantes de Ayabaca. Su

trabajo muestra que, aunque los estudiantes presentan niveles relativamente altos de autoestima, "más del 80% […] se encuentran en un nivel de aprendizaje en inicio en construcción de interpretaciones históricas". Esto indica que, incluso cuando los factores emocionales son favorables, la competencia histórica no se desarrolla automáticamente. Se requieren metodologías explícitas que enseñen a analizar fuentes, comprender procesos temporales y elaborar explicaciones críticas.

En conjunto, los estudios nacionales revisados permiten identificar tres tendencias principales:

Primero, la competencia histórica en el Perú se encuentra en proceso de desarrollo y requiere fortalecerse a través de prácticas pedagógicas que fomenten el pensamiento crítico, la colaboración y el análisis de fuentes.

Segundo, las investigaciones demuestran que las metodologías activas —como el aprendizaje cooperativo o el uso de audiovisuales— tienen un impacto significativo en el desempeño estudiantil, pero aún no están lo suficientemente extendidas en el sistema educativo peruano.

Tercero, el desempeño histórico está condicionado por carencias formativas y tecnológicas del profesorado, así como por la falta de estrategias sistemáticas para trabajar competencias complejas como la interpretación crítica, la comprensión temporal y la explicación histórica.

Por todo ello, los estudios nacionales no solo permiten describir la situación actual, sino que evidencian la urgencia de fortalecer las prácticas docentes, implementar estrategias basadas en fuentes históricas y promover el uso de recursos que estimulen el pensamiento histórico. Estas investigaciones constituyen un insumo indispensable para diseñar propuestas pedagógicas orientadas a mejorar las competencias históricas en el país y preparan el terreno para el análisis de los estudios locales en el siguiente apartado.

2.1.3. Investigaciones locales sobre lectura crítica de fuentes y comprensión temporal

Las investigaciones locales realizadas en la región norte del Perú aportan un panorama especialmente valioso sobre el estado de la competencia histórica en contextos educativos concretos. A diferencia de los estudios internacionales y nacionales, que presentan tendencias amplias, estas investigaciones se desarrollan en instituciones específicas y permiten observar de manera detallada cómo los estudiantes se enfrentan a la interpretación de fuentes, la comprensión del tiempo histórico y la elaboración de explicaciones sobre procesos complejos. Los estudios locales muestran que los desafíos en la enseñanza de la historia no solo están relacionados con limitaciones estructurales del sistema educativo, sino también con prácticas docentes tradicionales y con un uso insuficiente de recursos que promuevan la lectura crítica y el análisis temporal.

Uno de los estudios locales más relevantes es el de Sánchez (2020), desarrollado en la Universidad de Piura, cuya investigación titulada *Planificación de una unidad didáctica empleando estrategias de educación virtual para desarrollar la competencia "Construye Interpretaciones Históricas"* analiza cómo las prácticas de planificación curricular inciden en el desarrollo de la competencia histórica. Los resultados muestran que la experiencia de enseñanza virtual, durante los periodos de educación remota, permitió evaluar de manera más clara la necesidad de trabajar las dimensiones centrales de la competencia. Sánchez concluye que su planificación "ha considerado el desarrollo de la competencia Construye Interpretaciones Históricas según lo propuesto en el Currículo Nacional", haciendo énfasis en el uso de fuentes históricas y en la explicación de procesos. Esta investigación aporta evidencia de que, cuando la enseñanza se organiza de forma intencional, incorporando estrategias basadas en fuentes y apoyadas en medios digitales, los estudiantes logran avances significativos en la lectura crítica y la comprensión temporal.

Por su parte, el estudio de Cruz (2021), realizado en la provincia de Ayabaca, también proporciona información relevante sobre el desempeño de los estudiantes en la interpretación histórica. Su investigación, titulada *La autoestima y su relación con el aprendizaje de historia, geografía y economía*, aborda inicialmente factores

socioemocionales; sin embargo, sus hallazgos sobre el desempeño académico en historia son fundamentales para comprender las dificultades locales en la lectura de fuentes y la comprensión temporal. Cruz encontró que "más del 80% de los estudiantes […] se encuentran en un nivel de aprendizaje en inicio en construcción e interpretaciones históricas", lo que revela una brecha significativa en la capacidad de analizar documentos, interpretar hechos y situarlos en secuencias temporales pertinentes. Aunque la autoestima de los estudiantes era relativamente alta, el bajo nivel en la competencia histórica demuestra que la lectura crítica de fuentes y la comprensión del tiempo histórico no se desarrollan espontáneamente, sino que requieren estrategias pedagógicas explícitas que conduzcan al estudiante hacia un razonamiento complejo sobre el pasado.

A nivel institucional, los informes locales evidencian que las dificultades para desarrollar la lectura crítica y la comprensión del tiempo histórico están vinculadas también con limitaciones en la práctica docente y en el uso de recursos adecuados. La Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL Sullana, 2022) reportó que "el 60% de los docentes del nivel secundaria no ha podido utilizar entornos virtuales en forma pertinente", incluso en los periodos donde la educación remota era obligatoria. Esta carencia afecta directamente el trabajo con fuentes históricas, pues limita la posibilidad de acceder a documentos digitalizados, videos explicativos o líneas de tiempo dinámicas. Además, se señala que "el 62% de los estudiantes del nivel secundaria se encuentran en un nivel en proceso para manejar los procesos históricos", lo que evidencia que la comprensión temporal —incluyendo conceptos como simultaneidad, sucesión y duración— sigue siendo un desafío pendiente en las instituciones educativas locales.

Otro aspecto clave documentado en las investigaciones locales es la falta de estrategias docentes orientadas al análisis crítico de fuentes. Aunque el acceso a materiales digitales ha aumentado, muchos docentes continúan trabajando la historia desde una perspectiva memorística, sin promover la comparación de documentos ni la evaluación de intencionalidades discursivas. Esto resulta particularmente problemático porque, según Monroy (2014), "una de las tareas más importantes del historiador es sin duda la crítica de las fuentes […] para saber qué documentos son verdaderos y cuáles

pueden ser falsos". Cuando esta habilidad no se desarrolla desde la escuela, los estudiantes tienen dificultades para discernir entre hechos y opiniones, entre evidencias y narraciones, entre perspectivas fundamentadas y versiones simplificadas del pasado.

En cuanto a la comprensión temporal, los estudios locales revelan que muchos estudiantes no logran reconocer la lógica temporal que organiza los procesos históricos. Esto coincide con lo señalado en el texto original: el tiempo histórico no debe entenderse como la simple sucesión de días, sino como un instrumento interpretativo que permite comprender "las rupturas de ciertos patrones sociales y culturales" y distinguir entre cambios y continuidades. Sin estrategias específicas que trabajen líneas de tiempo, comparaciones entre periodos, análisis de duración o ejercicios de causalidad, los estudiantes se limitan a memorizar eventos aislados sin conectarlos entre sí.

En conjunto, las investigaciones locales muestran tres conclusiones fundamentales. En primer lugar, existe una brecha significativa en la lectura crítica de fuentes, lo cual dificulta la capacidad de identificar intencionalidades, evaluar autenticidades y construir argumentos históricos sólidos. En segundo lugar, la comprensión temporal es una de las capacidades menos desarrolladas en los estudiantes, lo que afecta la forma en que analizan procesos históricos amplios y complejos. En tercer lugar, las limitaciones en la práctica docente —especialmente en el uso de recursos digitales y en la aplicación de metodologías activas— contribuyen a que la competencia histórica se encuentre mayormente en niveles iniciales o intermedios.

La evidencia local confirma la importancia de articular estrategias pedagógicas basadas en el análisis de fuentes, la lectura crítica, el trabajo interdisciplinario y el uso de recursos audiovisuales para fortalecer tanto la interpretación como la comprensión temporal. Estos estudios se convierten así en un insumo esencial para la mejora de la enseñanza de la historia en la región y preparan el terreno para la reflexión sobre la metodología y resultados del caso de estudio que se presentará en el capítulo posterior.

2.1.4. Aportes teóricos desde la didáctica de la historia

La didáctica de la historia ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, pasando de ser concebida como un mero ejercicio de transmisión de contenidos hacia una disciplina que busca desarrollar capacidades cognitivas complejas vinculadas

al análisis crítico, la interpretación y la explicación del pasado. Desde esta perspectiva, los aportes teóricos de la didáctica histórica resultan fundamentales para comprender cómo se construye la competencia de interpretación histórica en los estudiantes, qué procesos intervienen en su desarrollo y cuáles son los enfoques más pertinentes para promover una comprensión profunda de los fenómenos históricos.

En primer lugar, la didáctica de la historia subraya que el aprendizaje histórico se sustenta en la lectura crítica de fuentes, un aspecto ampliamente enfatizado en el texto original. Monroy (2014) recuerda que "una de las tareas más importantes del historiador es sin duda la crítica de las fuentes", señalando que es imprescindible determinar "qué documentos son verdaderos y cuáles pueden ser falsos". Este principio fundamental ha sido incorporado en la educación básica, donde la competencia histórica exige que los estudiantes distingan entre fuentes primarias y secundarias, identifiquen intencionalidades discursivas, evalúen la autenticidad de los documentos y comprendan la perspectiva temporal desde la cual fueron producidos. La didáctica de la historia retoma esta dimensión y plantea que la lectura crítica es la puerta de entrada al pensamiento histórico, puesto que permite al estudiante enfrentarse directamente a los vestigios del pasado y construir interpretaciones fundamentadas en evidencia.

Otro aporte teórico fundamental proviene de la reflexión sobre el tiempo histórico. El texto original destaca que el tiempo no debe entenderse como "el mero transcurrir de las horas o los días", sino como una herramienta interpretativa que permite comprender "las rupturas de ciertos patrones sociales y culturales" y la continuidad de otros. Esta concepción se vincula con la idea de que el tiempo histórico es un eje estructurador del pensamiento histórico, pues facilita el análisis de procesos, la comparación de periodos, la identificación de cambios y la comprensión de la relación pasado–presente. Desde la didáctica, el tiempo histórico se trabaja a través de líneas temporales, ejercicios de simultaneidad, análisis de duración o debates sobre procesos de larga duración, permitiendo que los estudiantes desarrollen una visión sincrónica y diacrónica del pasado. La capacidad de comprender el tiempo es considerada una habilidad esencial que articula el análisis de fuentes con la elaboración de explicaciones más amplias.

La didáctica de la historia también enfatiza la importancia de enseñar a los estudiantes a elaborar explicaciones históricas rigurosas. Tal como señala el texto original, explicar un proceso histórico implica reconstruir "los hechos del pasado sobre la base de las fuentes", considerando la autenticidad documental y la imparcialidad interpretativa. Este proceso requiere habilidades previas como identificar causas, jerarquizarlas, comprender motivaciones, reconocer múltiples perspectivas y analizar consecuencias. Para el Minedu (2016), un estudiante competente en esta capacidad es aquel que "logra jerarquizar las causas de los acontecimientos históricos, manteniendo una clara relación con sus protagonistas, comprendiendo las motivaciones y la cosmovisión de la época". Esta orientación coincide con los principios de la didáctica internacional, que sostiene que explicar históricamente no implica solo narrar hechos, sino analizar, interpretar y argumentar a partir de evidencia contrastada.

En este marco, los aportes teóricos de la didáctica de la historia también incorporan el enfoque socioformativo, señalado en el texto original, desde el cual la competencia histórica no se concibe únicamente como un conjunto de conocimientos, sino como una articulación de saberes, habilidades y actitudes. El Minedu (2017) sostiene que la competencia implica una "combinación de conocimientos, habilidades y actitudes", donde el aprendizaje debe responder a problemas auténticos y situaciones significativas, promoviendo "el pensamiento complejo y el trabajo cooperativo". Esta perspectiva insiste en que la enseñanza de la historia debe conectar el pasado con la vida cotidiana, generar reflexiones éticas y permitir a los estudiantes reconocerse como sujetos históricos. La didáctica contemporánea coincide en que el aprendizaje histórico debe partir de preguntas, dilemas morales y controversias interpretativas que permitan al estudiante elaborar posiciones fundamentadas.

Finalmente, la didáctica de la historia reconoce que la interpretación histórica no es un proceso neutro, sino una actividad sociocultural donde intervienen múltiples puntos de vista. Por ello, se promueve el análisis de narrativas diversas, la comparación entre versiones y el uso de diferentes formatos de representación del pasado, incluidos los audiovisuales. Este enfoque dialoga con los aportes de Godoy (2020), quien afirma que la lectura histórica implica evaluar textos, imágenes, audios y videos, analizando "su fiabilidad, rigurosidad, intencionalidad [e] ideología". La didáctica contemporánea

incorpora estos elementos y propone estrategias como el análisis de documentos, debates, simulaciones, estudio de casos y proyectos de investigación escolar, todos ellos orientados a promover una comprensión reflexiva y crítica del pasado.

En conjunto, los aportes teóricos de la didáctica de la historia permiten comprender que la competencia histórica se desarrolla mediante procesos de análisis crítico, comprensión temporal y elaboración de explicaciones argumentadas. Estos aportes proporcionan el marco conceptual necesario para entender la complejidad de esta competencia y orientar su enseñanza hacia métodos activos, críticos y contextualizados que respondan a los desafíos del mundo contemporáneo.

2.1.5. Perspectivas contemporáneas de la enseñanza histórica: crítica, empática y narrativa

Las perspectivas contemporáneas de la enseñanza de la historia han reconfigurado profundamente la manera en que los estudiantes se aproximan al conocimiento del pasado, avanzando desde un enfoque transmisivo y memorístico hacia uno basado en la crítica, la empatía histórica y la construcción narrativa reflexiva. Estos enfoques no solo responden a transformaciones epistemológicas dentro de la disciplina histórica, sino también a las demandas de un contexto social donde la ciudadanía requiere habilidades para evaluar información, comprender distintas perspectivas y elaborar interpretaciones fundamentadas que conecten el pasado con el presente. La enseñanza de la historia, por tanto, se concibe hoy como un proceso dinámico, hermenéutico y situado culturalmente, donde los estudiantes son protagonistas en la construcción de sentido histórico.

La **perspectiva crítica** es una de las más influyentes dentro de la didáctica contemporánea. Esta perspectiva está estrechamente vinculada con la lectura y el análisis de fuentes, aspecto que el texto original subraya de manera enfática. Como señala Monroy (2014), “una de las tareas más importantes del historiador es sin duda la crítica de las fuentes”, puesto que esta permite distinguir entre documentos verdaderos y falsos, analizar intencionalidades, identificar manipulaciones y comprender el propósito detrás de la creación de un documento. Esta mirada crítica es esencial no solo para el historiador, sino para cualquier estudiante que busca interpretar el pasado de

manera rigurosa. La didáctica crítica implica enseñar a los estudiantes a desconfiar de las narrativas únicas, a confrontar versiones contrapuestas y a comprender que toda representación del pasado —incluyendo textos, imágenes, audios o videos— conlleva una perspectiva. Godoy (2020) complementa esta visión al señalar que la lectura histórica implica analizar las fuentes "a la luz de su fiabilidad, su rigurosidad, intencionalidad [e] ideología", lo que implica formar a los estudiantes en capacidades de evaluación crítica que trascienden la historia misma y se extienden a su vida ciudadana. Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un espacio de diálogo interpretativo, donde los estudiantes aprenden a argumentar, contrastar evidencias y construir posiciones fundamentadas.

Junto a la perspectiva crítica, la **empatía histórica** constituye otro eje central en las corrientes contemporáneas de enseñanza. La empatía histórica no debe confundirse con la identificación emocional simple, sino que se refiere a la capacidad de comprender las creencias, motivaciones y decisiones de las personas del pasado desde su propio contexto cultural y temporal. El texto original destaca que comprender un proceso histórico implica "mantener una clara relación con sus protagonistas, comprendiendo las motivaciones y la cosmovisión de la época" (Minedu, 2016). Esta afirmación revela la importancia de introducir al estudiante en formas de pensamiento distintas a las propias, reconociendo que las personas del pasado actuaron en función de valores, normas y circunstancias que muchas veces difieren de las actuales. La empatía histórica permite superar el presentismo y favorece una comprensión profunda de los procesos históricos, porque el estudiante no analiza únicamente los hechos, sino que se aproxima a la experiencia humana detrás de ellos. Esta habilidad promueve una visión más ética, reflexiva y compleja del pasado, y se articula con la formación ciudadana, ya que enseña a valorar la diversidad cultural, a respetar diferencias y a comprender que la historia es un espacio de múltiples voces.

Por otro lado, la **perspectiva narrativa** reconoce que la historia no solo es un conjunto de datos, sino una disciplina basada en la construcción de relatos interpretativos. La narrativa histórica permite articular hechos, procesos, causas y contextos dentro de estructuras explicativas que otorgan significado. La idea de que la historia es una forma de *conocimiento narrativo* está implícita en varias partes del texto

original, por ejemplo, cuando se señala que explicar un proceso implica reconstruirlo sobre la base de las fuentes, considerando tanto sus causas como las visiones de los actores. Asimismo, la teoría de la conciencia histórica —cuyo espíritu aparece en el texto cuando se indica que el estudiante debe "sustentar una posición crítica sobre hechos y procesos históricos" (Minedu, 2017)— considera que la narrativa es uno de los mecanismos fundamentales mediante los cuales los seres humanos dan sentido al tiempo y a la experiencia humana. La enseñanza narrativa de la historia, por tanto, busca que el estudiante construya relatos argumentados, identifique estructuras temporales, reconozca patrones, explore cambios y continuidades, y comprenda cómo las diferentes versiones del pasado se construyen a partir de decisiones narrativas específicas: qué incluir, qué omitir, qué destacar y qué relacionar.

En conjunto, estas tres perspectivas —crítica, empática y narrativa— no compiten entre sí, sino que se complementan para conformar una enseñanza histórica integral. La crítica permite evaluar fuentes y discursos; la empatía facilita la comprensión profunda de los actores y contextos; y la narrativa proporciona la estructura interpretativa para organizar el análisis histórico. Las investigaciones locales y nacionales que citaste muestran que, sin estas perspectivas, los estudiantes suelen permanecer en niveles iniciales o intermedios de desempeño histórico, limitados a memorizar datos o a establecer relaciones superficiales entre los hechos. En cambio, cuando se incorporan estas aproximaciones, la historia se transforma en una práctica cognitiva y ética orientada a comprender el mundo en su complejidad.

Las perspectivas contemporáneas de la enseñanza histórica, entonces, constituyen un marco potente para desarrollar la competencia de construir interpretaciones históricas. No solo fomentan la adquisición de conocimientos históricos, sino que promueven la formación de ciudadanos capaces de analizar críticamente la información, comprender la diversidad cultural y elaborar narrativas reflexivas que conectan el pasado con los desafíos actuales. Estas perspectivas preparan el terreno para los apartados siguientes, donde se profundizará en las nociones básicas de la competencia histórica y en las capacidades específicas que la conforman.

2.1.6. La historia escolar como herramienta de ciudadanía activa

La historia escolar, en el marco de los enfoques contemporáneos de la educación, se concibe no solo como un campo de estudio orientado a comprender el pasado, sino también —y sobre todo— como un instrumento fundamental para la formación de una ciudadanía activa, crítica y comprometida con la vida democrática. Esta visión adquiere especial relevancia en un contexto como el actual, caracterizado por la abundancia de información, la coexistencia de múltiples discursos, la presencia de narrativas audiovisuales que moldean la percepción pública y la necesidad de formar ciudadanos capaces de interpretar, cuestionar y participar de manera informada en los asuntos colectivos. La historia escolar, al trabajar con procesos, fuentes y narrativas, permite que los estudiantes desarrollen habilidades para comprender la realidad y tomar postura frente a los desafíos contemporáneos.

El texto original recoge esta función formadora de manera explícita. El Currículo Nacional del Perú, citado en tu material, sostiene que la competencia de interpretación histórica tiene como propósito "formar estudiantes con una ciudadanía activa", lo cual implica que la enseñanza de la historia debe promover la reflexión crítica sobre los hechos pasados para comprender los desafíos del presente. La ciudadanía activa no se limita a la participación electoral o cívica, sino que se relaciona con la capacidad de pensar históricamente, es decir, de entender que los fenómenos sociales tienen causas, evoluciones y consecuencias, y que las decisiones del presente también configuran el futuro. De este modo, la historia escolar se transforma en un espacio privilegiado para analizar conflictos, transformaciones culturales, luchas sociales y procesos políticos que han definido y siguen definiendo la vida colectiva.

Uno de los aportes fundamentales de la historia escolar para la ciudadanía activa es el desarrollo del pensamiento crítico. La reflexión histórica permite que los estudiantes evalúen discursos, cuestionen representaciones y analicen la intencionalidad detrás de los relatos del pasado. Tal como subraya Godoy (2020), la lectura de fuentes históricas —incluyendo textos, imágenes, audios y videos— exige evaluar "su fiabilidad, su rigurosidad, intencionalidad, ideología y el discurso que deriva de su análisis". Esta habilidad es indispensable para una ciudadanía crítica, especialmente en sociedades donde la desinformación, los discursos polarizantes y la manipulación

mediática pueden influir en la opinión pública. La historia escolar ofrece al estudiante un conjunto de herramientas cognitivas para cuestionar narrativas, detectar sesgos, identificar intereses subyacentes y construir sus propias interpretaciones basadas en evidencia.

La historia escolar también cumple una función esencial en la formación ética, en tanto permite comprender la diversidad de experiencias humanas y las complejas relaciones entre culturas, grupos sociales y actores históricos. El texto original señala que la competencia histórica implica reconocerse "como sujeto histórico, es decir, como protagonista de los procesos históricos y, como tal, producto de un pasado, pero que, a la vez, está construyendo su futuro". Esta afirmación sintetiza uno de los componentes fundamentales de la ciudadanía activa: la conciencia de que cada individuo forma parte de procesos colectivamente construidos y tiene la responsabilidad de contribuir al bienestar social. En este sentido, la historia escolar fomenta la empatía histórica, permitiendo que los estudiantes comprendan las motivaciones, perspectivas y contextos que influyeron en las decisiones del pasado, evitando juicios simplistas y promoviendo una comprensión plural de la experiencia humana.

Además, la historia escolar fortalece la capacidad de deliberación democrática. El análisis de fuentes diversas, la comparación de interpretaciones y la elaboración de argumentos fomentan habilidades comunicativas y de diálogo que son esenciales para la participación ciudadana. Cuando los estudiantes discuten explicaciones históricas, debaten sobre la validez de ciertos relatos o comparan los puntos de vista de distintos actores, practican formas de deliberación que luego trasladarán al espacio público. El aprendizaje cooperativo, que en estudios como el de Fiestas (2020) se relaciona significativamente con el desarrollo de la competencia histórica, también contribuye a este fin, pues enseña a escuchar, negociar y construir consensos.

Por otro lado, la historia escolar contribuye al fortalecimiento de la memoria colectiva. El trabajo con procesos históricos permite que los estudiantes comprendan cómo ciertos eventos —como luchas sociales, transformaciones económicas, conflictos políticos o movimientos populares— han configurado la sociedad en la que viven. Esta comprensión alimenta una ciudadanía consciente de su legado y, a la vez, crítica frente

a las injusticias históricas que aún persisten. La historia escolar, en este sentido, puede convertirse en una herramienta de justicia social, al visibilizar voces silenciadas, cuestionar narrativas dominantes y promover una comprensión inclusiva del pasado.

Finalmente, la historia escolar adquiere un rol aún más relevante en el contexto digital contemporáneo. La proliferación de contenidos audiovisuales, relatos mediáticos y narrativas simplificadas exige que los ciudadanos posean habilidades para analizar críticamente representaciones del pasado en múltiples formatos. Como indica el texto original, los estudiantes deben ser capaces de interpretar fuentes de diversa naturaleza, desde documentos escritos hasta videos, animaciones, imágenes o reconstrucciones visuales. La integración de medios audiovisuales en la enseñanza de la historia, vista en el capítulo anterior, potencia este proceso, pues coloca al estudiante ante materiales que circulan en el mundo real, preparándolo para analizar críticamente los relatos históricos que consumen fuera del aula.

En conjunto, la historia escolar como herramienta de ciudadanía activa permite que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico, empatía histórica, conciencia temporal, deliberación democrática y capacidad interpretativa. No se trata simplemente de conocer hechos del pasado, sino de formar sujetos capaces de comprender su mundo, cuestionar injusticias, valorar la diversidad y participar de manera informada en la vida pública. Con ello, la enseñanza de la historia se convierte en un espacio necesario para fortalecer la democracia, enfrentar la desinformación y construir sociedades más reflexivas, justas y comprometidas con su futuro colectivo.

2.2. Nociones básicas de la variable: Construcción de interpretaciones históricas

La competencia de construcción de interpretaciones históricas constituye uno de los ejes centrales de la formación en ciencias sociales y se considera una de las capacidades más complejas dentro del aprendizaje escolar. A diferencia de enfoques tradicionales que reducían la historia a la memorización de fechas, personajes y acontecimientos, las perspectivas actuales conciben esta competencia como un proceso intelectual y formativo que exige analizar, comprender, comparar y explicar los hechos del pasado desde una mirada crítica, fundamentada y contextualizada. El texto original

señala con claridad que esta competencia busca que el estudiante "sustente una posición crítica sobre hechos y procesos históricos", integrando la lectura de diversas fuentes, la comprensión de temporalidades y la explicación de causas y consecuencias. Se trata, por tanto, de una capacidad que articula conocimientos históricos, habilidades interpretativas y actitudes ciudadanas.

En la práctica educativa, construir interpretaciones históricas implica trabajar con documentos, vestigios, testimonios y representaciones del pasado para elaborar explicaciones propias, basadas en evidencia y en relaciones causales coherentes. Monroy (2014) recuerda que la crítica de fuentes —"una de las tareas más importantes del historiador"— es fundamental para este proceso, pues permite discernir entre documentos auténticos y falsos, analizar su intencionalidad y comprender su contexto de producción. A partir de esta habilidad, el estudiante adquiere competencias para distinguir entre información confiable y discursos sesgados, un aspecto crucial tanto en la disciplina histórica como en la vida ciudadana. La interpretación histórica, así, se construye sobre la evaluación crítica de fuentes y sobre la capacidad de situar cada documento en su tiempo y en su lógica narrativa.

Otra noción clave vinculada a la competencia es la comprensión del tiempo histórico. Tal como señala el texto original, el tiempo va más allá del "mero transcurrir de las horas o los días"; constituye un eje interpretativo que permite analizar cambios y continuidades, rupturas y permanencias, y comprender las dinámicas que estructuran los procesos sociales. Entender el tiempo histórico significa reconocer que los hechos no ocurren de manera aislada, sino que responden a causas múltiples, se desarrollan en secuencias complejas y generan consecuencias de distinto alcance. Esta concepción temporal permite al estudiante interpretar los procesos históricos desde una visión más amplia y profunda, articulando pasado, presente y futuro.

Asimismo, la capacidad de elaborar explicaciones históricas es una dimensión fundamental de esta competencia. El texto original enfatiza que explicar implica reconstruir "los hechos del pasado sobre la base de las fuentes", jerarquizando causas, analizando motivaciones, identificando consecuencias y comprendiendo la cosmovisión de los actores involucrados (Minedu, 2016). Esta habilidad exige al estudiante ir más

allá de la descripción para construir argumentos históricos coherentes, integrando evidencias y articulando relaciones entre distintos niveles de análisis. En la escuela, esta capacidad se desarrolla mediante actividades de comparación de fuentes, elaboración de líneas de tiempo, análisis de controversias, debates interpretativos y construcción de narrativas históricas.

En síntesis, las nociones básicas de la construcción de interpretaciones históricas se articulan en tres grandes dimensiones: **la lectura crítica de fuentes**, **la comprensión profunda del tiempo histórico** y **la capacidad de explicar procesos de manera fundamentada**. Estas nociones se complementan con una perspectiva ética y ciudadana que busca que el estudiante se reconozca como sujeto histórico, capaz de comprender su presente a la luz del pasado y de proyectar acciones responsables hacia el futuro. En los apartados siguientes se desarrollarán estas nociones de manera detallada, ampliando sus fundamentos teóricos, sus implicancias pedagógicas y su relevancia en la formación histórica contemporánea.

2.2.1. Definiciones actuales desde el enfoque por competencias

La construcción de interpretaciones históricas, entendida desde el enfoque por competencias, se concibe como un proceso complejo que integra conocimientos, habilidades y actitudes destinadas a que el estudiante pueda comprender, analizar y explicar el pasado de manera crítica y fundamentada. Este enfoque, ampliamente adoptado en las políticas educativas contemporáneas, se distancia de las metodologías tradicionales centradas en la memorización, y propone que el aprendizaje significativo surge cuando el estudiante moviliza saberes para resolver problemas reales, construir evidencias y actuar éticamente frente a situaciones que demandan análisis histórico. Tal como señala el Minedu (2017), citado en tu texto, la competencia implica una "combinación de conocimientos, habilidades y actitudes", donde el estudiante debe movilizar procesos cognitivos complejos para interpretar la historia desde múltiples perspectivas.

Desde esta perspectiva, la competencia *Construcción de interpretaciones históricas* se define como la capacidad de analizar hechos y procesos del pasado mediante el uso crítico de fuentes diversas, la comprensión de temporalidades y la

elaboración de explicaciones fundamentadas que permitan entender el presente y proyectar el futuro. Esta definición se sustenta en la premisa de que la historia no es un relato cerrado, sino una disciplina interpretativa en la que los acontecimientos son analizados desde distintos enfoques y con base en evidencias disponibles. Por ello, el estudiante no es un receptor pasivo de información, sino un actor que reconstruye el pasado, formula hipótesis, contrasta versiones y evalúa argumentos. Esta visión se encuentra plenamente alineada con lo expresado en tu texto original, cuando se afirma que la competencia busca que el estudiante "sustente una posición crítica sobre hechos y procesos históricos", articulando diversas fuentes, comprendiendo cambios temporales y explicando causas y consecuencias.

Asimismo, el enfoque por competencias reconoce que la interpretación histórica no puede desarrollarse sin el análisis riguroso de fuentes, un aspecto central resaltado en los fundamentos teóricos del texto que me proporcionaste. Monroy (2014) recuerda que el análisis historiográfico exige examinar la autenticidad del documento, su contexto y su intencionalidad, porque "una de las tareas más importantes del historiador es sin duda la crítica de las fuentes". En el marco escolar, esta idea se traduce en enseñar a los estudiantes a identificar si una fuente es primaria o secundaria, a reconocer quién la produjo, con qué finalidad, a qué público se dirigía y qué valores o ideologías están implícitos en su contenido. Las definiciones actuales de la competencia histórica incorporan este enfoque crítico, pues sostienen que interpretar la historia no significa repetir versiones establecidas, sino analizarlas, problematizarlas y comprender sus fundamentos.

Otro elemento clave del enfoque por competencias es la articulación entre la interpretación histórica y la comprensión del tiempo. Tal como indica tu texto original, el tiempo histórico no se limita al "mero transcurrir de las horas o los días", sino que se convierte en una herramienta analítica que permite captar rupturas, continuidades y transformaciones de las sociedades. En este sentido, las definiciones contemporáneas de la competencia incluyen la capacidad de situar los hechos en secuencias temporales significativas, comprender su duración, analizar su simultaneidad respecto de otros procesos y reconocer patrones de cambio. Este tipo de razonamiento temporal es

fundamental para que el estudiante construya explicaciones históricas sólidas y comprenda cómo los acontecimientos del pasado influyen en la realidad presente.

Finalmente, desde el enfoque por competencias, la construcción de interpretaciones históricas también implica una dimensión ética y ciudadana. El Minedu (2017) subraya que el estudiante debe reconocerse "como sujeto histórico", consciente de que forma parte de procesos sociales y políticos que lo anteceden, lo configuran y lo proyectan hacia el futuro. Las definiciones actuales destacan que interpretar la historia también es un ejercicio de reflexión sobre la responsabilidad individual y colectiva, sobre la diversidad de experiencias humanas y sobre el valor de la memoria social. En consecuencia, la competencia histórica contribuye a la formación de ciudadanos capaces de tomar decisiones informadas, comprender conflictos sociales y participar críticamente en la vida democrática.

En síntesis, las definiciones actuales de la competencia *Construcción de interpretaciones históricas* desde el enfoque por competencias la conciben como un proceso integral que articula el análisis crítico de fuentes, la comprensión compleja del tiempo y la elaboración de explicaciones argumentativas, en diálogo permanente con una formación ética y ciudadana. En los apartados siguientes se desarrollarán estas dimensiones con mayor profundidad, evidenciando su relevancia para la educación histórica contemporánea.

2.2.2. La competencia histórica en el currículo contemporáneo

La competencia histórica ocupa hoy un lugar central en los currículos educativos contemporáneos, especialmente en aquellos orientados por el enfoque por competencias. El caso peruano, descrito en tu texto original, es particularmente ilustrativo porque articula de manera explícita la formación histórica con la construcción de ciudadanía activa, el pensamiento crítico y la comprensión profunda del tiempo. En el Currículo Nacional, la competencia *Construcción de interpretaciones históricas* forma parte del área de Ciencias Sociales y se concibe como un proceso mediante el cual los estudiantes interpretan hechos y procesos del pasado para comprender mejor su realidad actual, analizar problemas contemporáneos y proyectar acciones hacia el futuro.

El currículo peruano enfatiza que esta competencia tiene un propósito formativo amplio: "formar estudiantes con una ciudadanía activa", lo cual implica no solo aprender historia, sino comprenderla como un instrumento para reflexionar sobre los desafíos del presente. Esta visión se alinea con las tendencias internacionales de la educación histórica, que sostienen que una persona alfabetizada históricamente debe ser capaz de analizar discursos, evaluar evidencias, comprender temporalidades y participar de manera informada en el espacio público. En este sentido, la competencia histórica deja de ser un aprendizaje disciplinar aislado y se convierte en una herramienta para el ejercicio democrático, la toma de decisiones y la reflexión ética sobre la sociedad.

La formulación curricular de la competencia histórica incluye tres dimensiones fundamentales que se articulan de manera progresiva y que están presentes de forma clara en el texto original que me proporcionaste: **la interpretación crítica de fuentes, la comprensión del tiempo histórico y la explicación de procesos históricos**. La primera, la lectura crítica de fuentes, se relaciona con la capacidad de evaluar evidencias y cuestionar discursos; esto se basa en la idea, explicitada por Monroy (2014), de que "una de las tareas más importantes del historiador es sin duda la crítica de las fuentes", ya que ello permite discernir autenticidades, reconocer intencionalidades y comprender los sesgos presentes en los documentos. El currículo recoge esta tradición historiográfica y la adapta al ámbito escolar, enseñando a los estudiantes a trabajar con fuentes diversas —escritas, visuales, audiovisuales— y a analizar sus características, propósitos y contextos.

La segunda dimensión, la comprensión del tiempo histórico, también aparece de manera explícita en tu material como una capacidad imprescindible para interpretar procesos. El tiempo histórico, tal como se señala, no debe entenderse como el "mero transcurrir de las horas o los días", sino como una herramienta de análisis que permite reconocer cambios, continuidades y rupturas. El currículo contemporáneo incorpora esta visión y orienta a los docentes a trabajar con líneas de tiempo, secuencias, simultaneidades y duraciones, de modo que los estudiantes puedan situar los hechos en su contexto temporal y comprender la complejidad de los procesos. Esta dimensión también contribuye a desarrollar pensamiento narrativo, estructuración cronológica y habilidades para relacionar pasado y presente.

La tercera dimensión curricular es la elaboración de explicaciones históricas, definida en tu texto como la capacidad de reconstruir "los hechos del pasado sobre la base de las fuentes", jerarquizando causas, analizando motivaciones, identificando protagonistas y comprendiendo consecuencias. Para el Minedu (2016), un estudiante competente en esta dimensión es aquel que "logra jerarquizar las causas de los acontecimientos históricos", comprendiendo la cosmovisión de los actores y situando los hechos en su complejidad. Esta visión curricular orienta a los docentes a promover en el aula actividades de análisis causal, debates interpretativos, estudios comparados y la construcción de argumentos históricos fundamentados.

El currículo contemporáneo también enfatiza la dimensión ética y ciudadana de la competencia histórica. Tu texto subraya que el estudiante debe reconocerse "como sujeto histórico", es decir, como un actor que participa en procesos sociales y que, a la vez, es producto de un legado cultural y político. Desde esta perspectiva, la historia no se enseña como un conjunto de datos descontextualizados, sino como un espacio para reflexionar sobre el sentido de pertenencia, la diversidad social, los conflictos históricos, las luchas por derechos y las responsabilidades ciudadanas. Así, la competencia histórica se convierte en un medio para formar ciudadanos críticos capaces de analizar problemas contemporáneos como la desigualdad, la discriminación, la violencia social o las tensiones democráticas.

Finalmente, el currículo contemporáneo integra de manera creciente el uso de medios audiovisuales y recursos digitales como parte del desarrollo de esta competencia. Tu texto señala que los medios audiovisuales enriquecen el análisis histórico porque permiten acceder a fuentes diversas, representar procesos de manera dinámica y fomentar la participación reflexiva de los estudiantes. Sin embargo, el currículo también advierte, como lo hace el informe del Minedu (2022), que solo "el 30% de los docentes del nivel secundaria pueden usar medios audiovisuales contextualizados", lo que evidencia un desafío importante para la implementación efectiva de la competencia histórica en las aulas.

En síntesis, la competencia histórica en el currículo contemporáneo se concibe como un proceso integral que articula análisis crítico, comprensión temporal,

interpretación de fuentes y reflexión ciudadana, todo ello orientado a formar estudiantes capaces de comprender el pasado para actuar de manera informada en el presente. En los apartados siguientes se profundizará en sus dimensiones teóricas y en los procesos cognitivos que la sustentan.

2.2.3. Procesos cognitivos implicados en la interpretación histórica

La interpretación histórica es un proceso eminentemente cognitivo que exige al estudiante movilizar una serie de operaciones mentales complejas que van mucho más allá de recordar datos o memorizar fechas. Interpretar la historia significa poner en marcha mecanismos de análisis, comparación, evaluación crítica, contextualización y elaboración argumentativa, todos ellos integrados en una estructura de pensamiento que permite dar sentido al pasado y comprender sus conexiones con el presente. Estos procesos cognitivos no se desarrollan de manera espontánea; requieren una enseñanza intencional, orientada a la formación de competencias y fundamentada en la epistemología de la disciplina histórica.

En primer lugar, uno de los procesos cognitivos centrales es **la lectura crítica de fuentes**, que constituye la base de toda interpretación histórica rigurosa. Tal como señala Monroy (2014), "una de las tareas más importantes del historiador es sin duda la crítica de las fuentes […] para saber qué documentos son verdaderos y cuáles pueden ser falsos". Esta afirmación revela que la lectura de una fuente implica mucho más que obtener información de ella; supone analizar el contexto de producción, comprender la intención comunicativa del autor, detectar posibles sesgos, evaluar la credibilidad y contrastar la evidencia con otras fuentes disponibles. Desde la perspectiva cognitiva, este proceso involucra habilidades de inferencia, comparación, identificación de perspectivas y reconocimiento de intencionalidades discursivas. Como menciona Godoy (2020), el análisis de una fuente exige evaluarla "a la luz de su fiabilidad, su rigurosidad, intencionalidad, ideología y el discurso que deriva de su análisis". Esta complejidad cognitiva es indispensable para que el estudiante pueda construir interpretaciones fundamentadas y evitar la aceptación pasiva de narrativas simplificadas o sesgadas.

Otro proceso cognitivo esencial es **la comprensión del tiempo histórico**, que, según el texto original, implica reconocer que el tiempo es "algo más que el mero transcurrir de las horas o los días". Desde una perspectiva cognitiva, esta capacidad requiere que el estudiante identifique secuencias, establezca relaciones de causalidad, distinga entre simultaneidad y sucesión, y reconozca cambios y continuidades a lo largo del tiempo. Comprender el tiempo histórico implica una forma de razonamiento que articula eventos en estructuras temporales coherentes. Este proceso favorece la construcción de líneas de tiempo mentales, la comparación entre procesos históricos y la evaluación de la duración e impacto de diferentes acontecimientos. La didáctica de la historia ha demostrado que los estudiantes suelen tener dificultades para organizar mentalmente los hechos en secuencias lógicas, y que esta habilidad debe cultivarse mediante actividades explícitas de análisis temporal y resolución de problemas histórico-comparativos.

Un tercer proceso cognitivo indispensable es **la elaboración de explicaciones históricas**, una operación compleja que exige integrar múltiples niveles de análisis. En el texto original se señala que explicar un proceso histórico implica reconstruir "los hechos del pasado sobre la base de las fuentes", jerarquizando causas y comprendiendo la cosmovisión de los actores involucrados (Minedu, 2016). Desde la perspectiva cognitiva, esta capacidad se relaciona con habilidades como el razonamiento causal, la evaluación de evidencias, la formulación de hipótesis y la construcción de argumentos. Para lograrlo, el estudiante debe distinguir entre causas inmediatas y estructurales, reconocer múltiples variables, analizar motivaciones y consecuencias, y relacionar los hechos con el contexto en el que ocurrieron. La explicación histórica es, por tanto, un proceso mental que articula análisis crítico, síntesis conceptual y expresión argumentativa.

La empatía histórica también constituye un proceso cognitivo significativo. Aunque a veces se ha interpretado desde un plano emocional, en realidad se trata de una habilidad intelectual que exige comprender las acciones y decisiones de las personas del pasado desde su propio marco cultural y temporal. El texto original destaca que el estudiante debe "comprender las motivaciones y la cosmovisión de la época en la que se desarrolló" un proceso histórico, lo cual supone un proceso cognitivo de

descentración: abandonar la mirada presentista y aproximarse al pasado desde categorías propias de su tiempo. Este ejercicio implica reconstruir mentalmente escenarios, valores, creencias y limitaciones de los actores históricos.

Otro proceso cognitivo fundamental es **la construcción narrativa**, vinculada con la capacidad de articular un relato histórico coherente. La narrativa no es un adorno en la historia, sino un mecanismo cognitivo que permite ordenar los hechos, relacionarlos entre sí y darles significado. Esta construcción requiere seleccionar información relevante, organizarla en secuencias lógicas, identificar conexiones entre causas y consecuencias, y formular una interpretación global del proceso. La narrativa histórica también exige integrar perspectivas múltiples y reconocer que existen varias formas posibles de explicar un mismo acontecimiento.

Por último, la interpretación histórica implica **pensamiento crítico**, entendido como la capacidad de cuestionar información, analizar argumentos, detectar inconsistencias y evaluar fuentes desde criterios disciplinarios. Este proceso cognitivo es indispensable para evitar interpretaciones simplistas o dogmáticas, y constituye un fundamento clave para la ciudadanía activa. Como menciona el currículo citado en tu texto, la competencia histórica busca formar estudiantes capaces de "sustentar una posición crítica sobre hechos y procesos históricos", un objetivo que requiere habilidades cognitivas como la argumentación, la evaluación de evidencia y la toma de decisiones fundamentadas.

En conjunto, los procesos cognitivos implicados en la interpretación histórica —lectura crítica, comprensión temporal, explicación, empatía histórica, construcción narrativa y pensamiento crítico— conforman un entramado intelectual complejo que debe ser desarrollado de manera intencional en la escuela. Estos procesos permiten al estudiante analizar con profundidad la realidad histórica, comprender su complejidad y elaborar interpretaciones fundamentadas que lo preparan para enfrentar los desafíos de la vida democrática y la sociedad contemporánea.

2.2.4. Dimensiones esenciales de la competencia:

La competencia *Construcción de interpretaciones históricas* se estructura en tres dimensiones fundamentales que permiten comprender cómo se articula el

pensamiento histórico en el ámbito escolar: **la interpretación crítica de fuentes diversas**, **la comprensión del tiempo histórico** y **la explicación de procesos históricos**. Cada una de estas dimensiones es un componente cognitivo y epistemológico indispensable para que el estudiante pueda analizar el pasado de forma rigurosa y construir explicaciones fundamentadas, críticas y contextualizadas. Estas dimensiones no operan de manera aislada; se complementan y retroalimentan para conformar un modo de pensamiento complejo que permite comprender la historia como una disciplina interpretativa.

La primera dimensión, y una de las más complejas, es la **interpretación crítica de fuentes**. Esta habilidad constituye el fundamento de todo análisis histórico, pues la historia se construye a partir de documentos, vestigios y testimonios del pasado. Según Monroy (2014), "una de las tareas más importantes del historiador es sin duda la crítica de las fuentes", una afirmación que resume la relevancia de este proceso. La crítica de fuentes implica determinar la autenticidad del documento, analizar su procedencia, evaluar su intención comunicativa, identificar sesgos y contrastarlo con otras evidencias. Esto requiere que el estudiante desarrolle capacidades de observación, comparación, inferencia y razonamiento crítico.

El texto original subraya que las fuentes no se limitan a documentos escritos. Como señala Godoy (2020), la lectura histórica incluye "la lectura en otros formatos de imagen, audio o video" y exige un análisis de su "fiabilidad, rigurosidad, intencionalidad [e] ideología". Por ello, la interpretación crítica de fuentes diversas implica trabajar con materiales heterogéneos: fotografías, mapas, discursos, crónicas, videos, testimonios orales, objetos materiales o representaciones visuales. Esta diversidad demanda que el estudiante reconozca las particularidades de cada tipo de fuente y aprenda a interrogarla desde criterios historiográficos, desarrollando así una alfabetización histórica sólida.

La interpretación crítica también está estrechamente vinculada a la formación ciudadana. Enseñar a los estudiantes a analizar fuentes históricas les permite, al mismo tiempo, analizar discursos mediáticos, evaluar información en redes sociales y cuestionar representaciones del pasado que circulan en la vida cotidiana. Esta dimensión

se convierte así en una herramienta transversal para la vida democrática, pues promueve el pensamiento crítico y la autonomía intelectual.

La segunda dimensión central es la **comprensión del tiempo histórico**, una habilidad que permite a los estudiantes analizar la relación entre acontecimientos, procesos y estructuras a través de su evolución temporal. El texto original enfatiza que el tiempo histórico es "algo más que el mero transcurrir de las horas o los días" y que su comprensión es clave para "reflexionar sobre las rupturas de ciertos patrones sociales y culturales" y reconocer aquellos aspectos que permanecen.

Desde una perspectiva cognitiva, comprender el tiempo implica reconocer simultaneidad, sucesión, continuidad, duración y cambio. Los estudiantes deben aprender a ubicar eventos en secuencias complejas, relacionarlos entre sí, comparar periodos y analizar transformaciones que no siempre son visibles a corto plazo. Esta comprensión temporal favorece el desarrollo de la perspectiva histórica, que permite relacionar el pasado con el presente y prever posibles escenarios futuros.

La comprensión del tiempo histórico también incluye el dominio de conceptos como periodización, coyuntura, proceso y estructura, que son esenciales para el análisis disciplinar. Sin esta visión temporal, la historia se fragmenta en episodios aislados y pierde sentido interpretativo. Esta dimensión articula la memoria, el razonamiento causal y la capacidad de análisis comparativo, y prepara al estudiante para comprender la complejidad de los fenómenos sociales.

La tercera dimensión es la **explicación de procesos históricos**, entendida como la capacidad de reconstruir el pasado a partir de la evidencia disponible, articulando causas, motivaciones, consecuencias y contextos. En el texto original se señala que explicar implica "reconstruir los hechos del pasado sobre la base de las fuentes", un proceso que exige rigor metodológico y habilidades de razonamiento complejo. El Minedu (2016) agrega que el estudiante competente es aquel que "logra jerarquizar las causas de los acontecimientos históricos", comprendiendo la cosmovisión de los protagonistas y situando los hechos en su contexto sociocultural.

Explicar procesos históricos supone analizar múltiples factores —económicos, sociales, políticos, culturales, ambientales o ideológicos— y comprender cómo interactúan entre sí. Requiere distinguir causas estructurales de causas inmediatas, analizar motivaciones individuales y colectivas, identificar consecuencias a corto y largo plazo y evaluar la relevancia de diferentes actores. Además, la explicación histórica implica formular hipótesis, argumentar posiciones y sustentar interpretaciones con base en evidencia.

Esta dimensión también integra una perspectiva ética, pues entender un proceso histórico demanda reflexionar sobre decisiones humanas, conflictos, injusticias y visiones del mundo. La explicación histórica no es neutral: obliga al estudiante a dialogar con múltiples narrativas y a posicionarse frente a ellas de manera fundamentada.

Las tres dimensiones —interpretación crítica, comprensión temporal y explicación histórica— conforman la estructura epistemológica de la competencia *Construcción de interpretaciones históricas*. Sin interpretación crítica no hay evidencia confiable. Sin comprensión temporal no hay estructura. Sin explicación histórica no hay sentido.

Estas dimensiones permiten que el estudiante:

- analice documentos con profundidad,
- comprenda la lógica del tiempo,
- explique procesos con argumentos,
- relacione pasado y presente,
- y desarrolle pensamiento crítico y ciudadanía activa.

En conjunto, constituyen los pilares del aprendizaje histórico contemporáneo y proporcionan el marco conceptual para comprender cómo se desarrolla esta competencia en el aula, preparando el terreno para los apartados siguientes, donde se

profundizarán los procesos pedagógicos y las implicancias formativas de esta competencia.

2.2.5. Pensamiento histórico: evidencia, causalidad, continuidad y cambio

El pensamiento histórico constituye uno de los marcos conceptuales más influyentes en la didáctica contemporánea, pues ofrece una estructura clara para comprender cómo los estudiantes analizan el pasado, elaboran explicaciones y construyen interpretaciones fundamentadas. Este enfoque, desarrollado principalmente a partir de los aportes de Peter Seixas y otros especialistas en educación histórica, sostiene que la historia no se reduce a memorizar datos ni a describir eventos aislados, sino que implica desarrollar un conjunto de habilidades intelectuales vinculadas con la evaluación de evidencias, el análisis de causas, la comprensión de la continuidad y el cambio, y la atribución de significado a los procesos históricos. Estas nociones, aunque proceden de un marco teórico internacional, encuentran plena coherencia con los contenidos de tu texto original, que insiste en la necesidad de trabajar la crítica de fuentes, la comprensión temporal y la explicación de procesos.

El primer componente del pensamiento histórico es **la evidencia**, entendida como la base empírica sobre la cual se construyen las interpretaciones del pasado. La evidencia histórica no es simplemente información, sino un conjunto de vestigios —documentos, testimonios, imágenes, artefactos, videos— que deben ser analizados críticamente. El texto original destaca, a través de Monroy (2014), que la evidencia requiere un proceso de verificación riguroso, pues el historiador debe determinar "qué documentos son verdaderos y cuáles pueden ser falsos". Esto implica reconocer que la historia es una disciplina basada en la interpretación de evidencia limitada e imperfecta, donde el análisis crítico es imprescindible para evitar la manipulación, los sesgos o la reproducción acrítica de narrativas dominantes. Como sostiene Godoy (2020), la evidencia debe evaluarse considerando su "fiabilidad, rigurosidad, intencionalidad [e] ideología", reconociendo que toda fuente constituye una representación mediada de la realidad histórica.

El segundo componente central es **la causalidad histórica**, que permite explicar por qué ocurren los eventos y procesos del pasado. La causalidad es compleja porque los hechos históricos nunca tienen una única causa, sino que responden a múltiples factores estructurales, coyunturales, económicos, sociales, políticos, ideológicos y culturales. Tu texto original coincide plenamente con esta perspectiva cuando afirma que el estudiante competente debe ser capaz de "jerarquizar las causas de los acontecimientos históricos" (Minedu, 2016). Esto implica distinguir entre causas inmediatas y profundas, identificar motivaciones de los actores, analizar cómo interactúan distintos factores y comprender que las explicaciones históricas deben responder a preguntas específicas. La causalidad histórica no es lineal ni determinista; requiere que el estudiante formule hipótesis, contraste interpretaciones y evalúe la evidencia disponible para sustentar sus conclusiones.

El tercer componente es **la continuidad y el cambio**, un concepto fundamental para comprender el tiempo histórico. El texto original explica que pensar históricamente supone entender que el tiempo es "algo más que el mero transcurrir de las horas o los días", y que las sociedades experimentan "rupturas de ciertos patrones sociales y culturales" mientras otros elementos permanecen. Esta perspectiva coincide con los principios del pensamiento histórico, donde la continuidad y el cambio permiten analizar cómo y por qué evolucionan las sociedades, qué elementos persisten a pesar del paso del tiempo y cómo ciertas transformaciones producen efectos duraderos. Esta noción permite al estudiante superar la visión episódica del pasado —que fragmenta la historia en eventos aislados— y comprender que los procesos históricos son continuos, dinámicos y profundamente interconectados.

Desde el pensamiento histórico, la continuidad y el cambio también implican reconocer ritmos temporales diferentes: procesos de corta duración, transformaciones graduales y cambios estructurales de larga duración. Esta diversidad de ritmos permite explicar fenómenos como la permanencia de desigualdades sociales, la evolución de instituciones políticas, las transformaciones culturales o las dinámicas económicas que atraviesan diversas épocas. La comprensión de estos ritmos temporales ayuda a los estudiantes a establecer conexiones entre el pasado y el presente, reconociendo que muchos problemas actuales tienen raíces históricas profundas.

Estos tres ejes —evidencia, causalidad y continuidad/cambio— convergen en un pensamiento histórico que busca interpretar el pasado desde una perspectiva crítica y fundamentada. En la práctica educativa, este enfoque se traduce en actividades que requieren que los estudiantes analicen documentos, contrasten fuentes, expliquen las razones detrás de un proceso histórico, identifiquen patrones de transformación y elaboren argumentos sólidos. El texto original ya describe este tipo de trabajo cuando señala que el estudiante debe analizar fuentes diversas, comprender la temporalidad y explicar procesos desde las motivaciones y cosmovisiones de los actores.

Asimismo, el pensamiento histórico está íntimamente relacionado con la formación de una ciudadanía activa. Comprender la evidencia ayuda a los estudiantes a evaluar la información que consumen en su vida cotidiana; analizar la causalidad les permite explicar fenómenos sociales contemporáneos; y entender la continuidad y el cambio les otorga herramientas para interpretar la realidad en su complejidad, evitando simplificaciones o discursos polarizados. Es por ello que el currículo contemporáneo, citado en tu texto, considera esta competencia fundamental para una educación que busca formar ciudadanos críticos capaces de participar en la vida democrática con información, reflexión y criterio propio.

En conjunto, el pensamiento histórico ofrece un marco conceptual claro y poderoso para guiar el desarrollo de la competencia histórica en la escuela. La evidencia, la causalidad y la continuidad/cambio permiten trabajar la historia como una disciplina analítica e interpretativa, conectando el rigor historiográfico con las habilidades cognitivas necesarias para comprender la realidad social y participar activamente en ella. Estas nociones preparan al estudiante para los retos del mundo contemporáneo, donde la interpretación crítica del pasado es una herramienta esencial para enfrentar la desinformación, comprender conflictos y construir visiones más justas y reflexivas del presente y del futuro.

2.2.6. La conciencia histórica y la formación de criterio en el estudiante

La conciencia histórica constituye uno de los conceptos más relevantes dentro de la didáctica contemporánea de la historia, pues se relaciona directamente con la capacidad del estudiante para comprender el pasado, interpretarlo críticamente y

atribuirle significado en relación con su presente. Al hablar de conciencia histórica, no solo se hace referencia al conocimiento factual sobre acontecimientos pasados, sino a la habilidad reflexiva que permite establecer conexiones entre los procesos históricos y los desafíos actuales de la sociedad. En tu texto original, esta idea aparece de manera explícita cuando se señala que la competencia histórica busca que el estudiante "sustente una posición crítica sobre hechos y procesos históricos" y que logre reconocerse "como sujeto histórico", es decir, como alguien que no solo recibe el legado del pasado, sino que participa activamente en la construcción del futuro. Esta reflexión sintetiza la esencia de la conciencia histórica: comprender la historia para comprendernos como actores dentro de ella.

Desde una perspectiva epistemológica, la conciencia histórica permite que los estudiantes interpreten la realidad como un entramado de procesos, decisiones, conflictos, avances y retrocesos que han conformado la sociedad a lo largo del tiempo. Esta interpretación exige reconocer que el pasado no es una colección estática de hechos, sino una construcción dinámica realizada por diferentes actores desde distintos puntos de vista. Por ello, la conciencia histórica se vincula estrechamente con la formación de criterio, ya que desarrollar esta conciencia exige evaluar narrativas, analizar fuentes, detectar sesgos y comprender que las versiones de la historia son múltiples, conflictivas y, en ocasiones, contradictorias. Este proceso formativo coincide plenamente con lo que señala Godoy (2020), cuando indica que la lectura histórica involucra evaluar la "fiabilidad, rigurosidad, intencionalidad [e] ideología" de las fuentes, lo que demanda un pensamiento crítico sofisticado.

La formación de criterio histórico implica, por tanto, desarrollar la capacidad de interpretar el mundo de manera razonada y argumentada. No se trata solo de aprender a evaluar fuentes, sino también de construir juicios fundamentados sobre acontecimientos, personajes y procesos. En tu texto original, esta idea aparece reflejada en la importancia de comprender "las motivaciones y la cosmovisión de la época" (Minedu, 2016), un aspecto que exige al estudiante alejarse del presentismo y situarse en los marcos culturales, sociales y mentales de los actores históricos. Esta habilidad, vinculada a la empatía histórica, contribuye a la formación de criterio porque enseña al

estudiante a interpretar acciones humanas dentro de sus contextos, evitando conclusiones simplistas o moralizaciones anacrónicas.

La conciencia histórica también se construye mediante la comprensión del tiempo histórico, que, como señala tu texto, es "algo más que el mero transcurrir de las horas o los días". Esta conceptualización del tiempo permite a los estudiantes analizar cambios y continuidades, reconocer ritmos temporales distintos y comprender que los fenómenos sociales se transforman en procesos que no siempre son inmediatos o lineales. Esta comprensión temporal alimenta la formación de criterio porque permite evaluar, con perspectiva histórica, fenómenos que hoy se presentan como inevitables, naturales o espontáneos, cuando en realidad tienen raíces profundas. Pensar históricamente significa reconocer, por ejemplo, que los conflictos sociales, las desigualdades, las identidades culturales o las estructuras políticas han sido construidos, reconstruidos y disputados a lo largo del tiempo.

Asimismo, la conciencia histórica es un componente esencial de la ciudadanía activa. Como afirma el currículo citado en tu texto, el estudiante debe reconocerse como "protagonista de los procesos históricos y, como tal, producto de un pasado, pero que, a la vez, está construyendo su futuro". Esta idea implica asumir que cada decisión individual y colectiva tiene un impacto en la vida social. La formación de criterio histórico fomenta esta responsabilidad ética, ya que enseña al estudiante a analizar problemas contemporáneos desde la perspectiva de sus antecedentes históricos, a evaluar distintas soluciones y a reflexionar sobre su papel dentro de la comunidad. Una ciudadanía sin comprensión histórica es más vulnerable a la manipulación ideológica, a la desinformación y a la reproducción de prejuicios.

También es importante señalar que la conciencia histórica se desarrolla mediante el análisis de múltiples narrativas y perspectivas. La historia no se construye desde una única voz, y la formación de criterio exige que el estudiante aprenda a contrastar relatos, a identificar silencios y omisiones, y a reconocer la pluralidad de experiencias humanas. Este proceso exige habilidades avanzadas de lectura crítica, capacidad interpretativa y razonamiento argumentativo, todas ellas presentes en las dimensiones de la competencia histórica desarrolladas en apartados anteriores. Cuando los estudiantes adquieren esta

conciencia, son capaces de cuestionar discursos hegemónicos, analizar controversias del pasado y construir interpretaciones más inclusivas y equilibradas.

Finalmente, la conciencia histórica fortalece la capacidad del estudiante para participar de manera crítica en la vida democrática. La comprensión de la historia permite interpretar fenómenos contemporáneos—como la violencia, la desigualdad, los conflictos políticos o los debates sobre memoria—con un criterio más profundo, informado y reflexivo. De este modo, la conciencia histórica no solo mejora las capacidades cognitivas del estudiante, sino también sus valores ciudadanos, su sentido de responsabilidad social y su habilidad para evaluar críticamente los discursos públicos.

En conjunto, la conciencia histórica y la formación de criterio constituyen pilares esenciales de la competencia *Construcción de interpretaciones históricas*. Permiten que los estudiantes analicen la realidad con profundidad, comprendan la complejidad del pasado, evalúen discursos contemporáneos y se reconozcan como actores capaces de contribuir al desarrollo de una sociedad más justa, crítica y reflexiva.

2.2.7. Relación entre historia escolar, narración y comprensión del pasado

La historia escolar, lejos de ser únicamente un espacio para la transmisión de hechos y fechas, constituye un escenario privilegiado para que los estudiantes desarrollen la capacidad de interpretar y narrar el pasado de manera fundamentada. La narración histórica —entendida como la organización de los hechos en un relato coherente— es un proceso cognitivo esencial que permite comprender la complejidad temporal, las relaciones causales y el significado de los acontecimientos históricos. En la escuela, la narración no es un elemento accesorio, sino un puente que facilita la comprensión del pasado y que orienta al estudiante en la construcción de interpretaciones críticas. Esta perspectiva se alinea plenamente con tu texto original, donde se sostiene que explicar historia implica reconstruir “los hechos del pasado sobre la base de las fuentes” y comprender “las motivaciones y la cosmovisión de la época” (Minedu, 2016). Dicho en términos pedagógicos, la narración es el dispositivo que

permite que el análisis de fuentes y la comprensión temporal se articulen para generar sentido histórico.

La narración histórica escolar no debe confundirse con la simple repetición de relatos preestablecidos. Por el contrario, los enfoques contemporáneos sostienen que la narración es una construcción interpretativa que exige seleccionar información relevante, organizarla, identificar relaciones de causalidad y dotarla de coherencia interna. Esto significa que cada estudiante, al elaborar un relato histórico, realiza una operación intelectual compleja que integra evidencias, evaluaciones críticas y comprensiones temporales. En el texto original se enfatiza que la competencia histórica busca que el estudiante "sustente una posición crítica sobre hechos y procesos históricos", lo cual implica que la narración debe ser argumentada, reflexiva y basada en evidencias. La historia escolar proporciona un entorno propicio para que los estudiantes aprendan a construir narrativas que respondan a preguntas históricas específicas, que articulen múltiples fuentes y que expresen interpretaciones fundamentadas.

Uno de los elementos que vincula la narración con la comprensión del pasado es la organización temporal de los eventos. Según tu texto original, el tiempo histórico es "algo más que el mero transcurrir de las horas o los días"; se trata de una categoría interpretativa que permite distinguir entre continuidad y cambio, identificar rupturas y visualizar procesos de larga duración. La narración histórica operativiza esta conceptualización del tiempo, pues exige ordenar los acontecimientos en secuencias que reflejen su relación temporal. A través de la narración, el estudiante aprende a reconocer la duración de los procesos, a distinguir entre causas inmediatas y estructurales, y a identificar cómo ciertos fenómenos influyen sobre otros. Sin este tipo de estructuración narrativa, el pasado se fragmentaría en una sucesión caótica de hechos sin conexión. La narración escolar, por tanto, es un mecanismo cognitivo que transforma datos dispersos en comprensión temporal integrada.

Asimismo, la narración permite comprender la diversidad de perspectivas presentes en los procesos históricos. El texto original, citando a Godoy (2020), recuerda que analizar una fuente implica evaluar "su fiabilidad, su rigurosidad, intencionalidad,

ideología y el discurso que deriva de su análisis". Esta multiplicidad de intencionalidades se refleja también al construir narraciones históricas, pues diferentes actores pueden interpretar un mismo acontecimiento de formas distintas. La historia escolar, al incluir el análisis de fuentes diversas y promover la elaboración de narrativas propias, enseña al estudiante a reconocer que no existe una única manera de contar el pasado. Cada narración refleja decisiones interpretativas: qué hechos incluir, cuáles excluir, qué relaciones establecer y qué sentido atribuir a los procesos. Esta comprensión es clave para el pensamiento crítico, ya que permite al estudiante cuestionar relatos oficiales, identificar sesgos y valorar la multiplicidad de voces presentes en la historia.

Otro aspecto central de la relación entre historia escolar y narración es su función como herramienta de construcción de identidad y ciudadanía. En tu texto original se sostiene que la competencia histórica busca que el estudiante se reconozca "como sujeto histórico", lo cual implica que la narración del pasado no es neutral: contribuye a la formación del sentido de pertenencia, de la memoria colectiva y del compromiso social. Las narraciones que los estudiantes elaboran sobre su historia local, regional o nacional influyen en la manera en que comprenden su presente y proyectan su futuro. La narrativa histórica, al conectar el pasado con la identidad, se convierte en un instrumento para promover la ciudadanía activa, el sentido crítico y la responsabilidad social.

Finalmente, la narración histórica escolar constituye una forma poderosa de desarrollar las capacidades comunicativas y argumentativas del estudiante. Elaborar una explicación histórica exige no solo comprender las fuentes y el tiempo, sino también articular ideas en una secuencia lógica, construir argumentos basados en evidencia y comunicar interpretaciones de manera clara y coherente. Todo ello coincide con la definición curricular de la competencia histórica, que, según tu texto, busca que el estudiante analice, explique y comprenda procesos históricos desde una perspectiva crítica y fundamentada. La narración es, por tanto, el vehículo mediante el cual los conocimientos históricos se transforman en comprensión profunda y en pensamiento interpretativo.

En conjunto, la relación entre historia escolar, narración y comprensión del pasado revela que la narración no es solo una forma de comunicar la historia, sino una forma de pensarla. Permite organizar la experiencia humana en el tiempo, comprender relaciones complejas, analizar fuentes diversas y construir interpretaciones que integran evidencia, causalidad y contexto. De esta manera, la narración se convierte en el núcleo operativo de la competencia histórica, articulando la dimensión cognitiva, ética y ciudadana del aprendizaje del pasado.

2.2.8. Estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia interpretativa

El desarrollo de la competencia *Construcción de interpretaciones históricas* requiere no solo de una sólida base teórica, sino también de estrategias didácticas concretas que permitan a los estudiantes movilizar habilidades cognitivas complejas vinculadas con la lectura crítica de fuentes, la comprensión del tiempo histórico y la elaboración de explicaciones fundamentadas. La enseñanza de la historia, como revelan los estudios y fundamentos que presentaste, enfrenta desafíos importantes: entre ellos, metodologías centradas en la transmisión memorística, limitaciones en el uso de tecnologías y la falta de prácticas orientadas a la reflexión crítica. Por ello, las estrategias didácticas deben orientarse a transformar el aula en un espacio de investigación histórica, donde los estudiantes asuman un rol activo y participen en procesos interpretativos cercanos al trabajo del historiador.

Una de las estrategias más efectivas es **el análisis crítico de fuentes históricas**, que se encuentra en el corazón de la competencia interpretativa. Tal como señala Monroy (2014), el historiador debe analizar las fuentes para determinar "qué documentos son verdaderos y cuáles pueden ser falsos", lo que implica valorar la autenticidad, procedencia, intencionalidad y contexto del documento. En el ámbito escolar, esta estrategia se operacionaliza mediante actividades como la comparación de fuentes diversas, el análisis de documentos contradictorios, la identificación de puntos de vista y la discusión sobre los intereses detrás de cada testimonio. Esta metodología permite que los estudiantes desarrollen habilidades de lectura crítica y eviten aceptar sin cuestionamientos narrativas hegemónicas o simplificadas del pasado.

Otra estrategia fundamental es **la construcción y análisis de líneas de tiempo**, que facilita la comprensión del tiempo histórico. El texto original señala que el tiempo es "una de las claves de nuestra identidad" y que comprenderlo implica reconocer "las rupturas de ciertos patrones sociales y culturales" y aquellas continuidades que persisten en el presente. Las líneas de tiempo permiten visualizar procesos históricos simultáneos, identificar los ritmos temporales de distintos fenómenos, distinguir causas inmediatas y estructurales y comprender la relación entre hechos dispersos. Esta estrategia es clave para superar la visión episódica de la historia y desarrollar una percepción temporal más compleja, integradora y crítica.

La **elaboración de explicaciones históricas** mediante actividades guiadas constituye otra estrategia esencial. El Minedu (2016) sostiene que el estudiante competente es aquel que "logra jerarquizar las causas de los acontecimientos históricos", lo cual revela la importancia de actividades centradas en la causalidad. Entre las estrategias más efectivas se encuentran los organizadores gráficos de causas y consecuencias, los mapas de relaciones, los análisis comparativos entre procesos y las discusiones guiadas sobre motivaciones de actores históricos. Estas actividades permiten que los estudiantes comprendan que los hechos históricos tienen múltiples causas y consecuencias, y que su explicación requiere integrar distintas dimensiones —sociales, políticas, económicas, culturales— de manera estructurada.

El uso de **estudios de caso histórico** es otra estrategia particularmente poderosa. Esta metodología permite profundizar en eventos específicos para comprender dinámicas históricas más amplias. Los estudios de caso fomentan habilidades como la identificación de problemas históricos, la formulación de preguntas investigativas, la búsqueda de información relevante y la elaboración de interpretaciones con base en evidencia. Además, permiten al estudiante involucrarse emocional e intelectualmente en el análisis de los actores del pasado, fomentando la empatía histórica que, como señalaste en el texto, implica comprender "las motivaciones y la cosmovisión de la época".

Las **estrategias colaborativas**, como se evidencia en el estudio de Fiestas (2020), tienen un impacto significativo en el desarrollo de la competencia interpretativa.

Este autor encontró que la competencia histórica "se relaciona de manera significativa […] con el aprendizaje cooperativo", lo que confirma que la interpretación histórica se fortalece mediante el diálogo, el contraste de perspectivas y la construcción colectiva de conocimiento. Actividades como debates históricos, proyectos grupales, dramatizaciones, análisis conjunto de fuentes y discusiones socráticas permiten que los estudiantes confronten sus ideas, cuestionen argumentos y desarrollen habilidades de argumentación.

El uso de **medios audiovisuales interactivos** constituye otra estrategia de gran relevancia didáctica, sustentada en varios estudios que mencionaste. Según Jiménez (2021), los videos educativos "mantienen a los estudiantes activos y reflexivos", mientras que Maza y Espinoza (2023) destacan que los medios audiovisuales "motivan y despiertan el interés del educando por el aprendizaje". Los audiovisuales permiten recrear procesos históricos, visualizar contextos, representar temporalidades y presentar distintas narrativas del pasado. Esta estrategia, además, favorece el análisis multimodal de fuentes —imagen, sonido, animación— tal como lo describe Godoy (2020), quien afirma que la lectura crítica incluye también el análisis de videos, audios e imágenes.

Finalmente, **la producción narrativa histórica** es una estrategia indispensable para consolidar la competencia. Elaborar narraciones históricas obliga a los estudiantes a organizar fuentes, comprender secuencias temporales, identificar relaciones causales y articular explicaciones coherentes. La narración no se limita a la escritura, sino que puede expresarse mediante podcasts, videos, dramatizaciones, infografías o líneas de tiempo narradas. Esta metodología desarrolla no solo habilidades cognitivas, sino también comunicativas, éticas y ciudadanas, pues insta al estudiante a construir relatos argumentados sobre el pasado que respondan a preguntas históricas relevantes.

En conjunto, estas estrategias —análisis crítico de fuentes, líneas de tiempo, estudios de caso, aprendizaje cooperativo, uso de audiovisuales y producción narrativa— conforman un repertorio metodológico robusto que permite desarrollar la competencia interpretativa de manera integral. No solo fomentan habilidades cognitivas de alto nivel, sino que despiertan la curiosidad, fortalecen la ciudadanía activa y

preparan a los estudiantes para comprender la historia como una herramienta indispensable para interpretar su realidad.

2.2.9. Obstáculos recurrentes en la comprensión de hechos históricos

La comprensión de hechos históricos es un proceso complejo que exige habilidades cognitivas avanzadas, manejo crítico de fuentes y una adecuada articulación de elementos temporales, causales y narrativos. Sin embargo, diversos estudios nacionales y locales —incluidos los que mencionaste en tu texto original— evidencian que los estudiantes enfrentan obstáculos persistentes que limitan su capacidad para interpretar el pasado de manera rigurosa y fundamentada. Estos obstáculos no solo se relacionan con dificultades individuales, sino también con estructuras pedagógicas tradicionales, carencia de estrategias didácticas adecuadas, limitada formación docente y uso insuficiente de recursos tecnológicos y audiovisuales.

Uno de los principales obstáculos es la **falta de lectura crítica de fuentes**, una debilidad ampliamente documentada en los trabajos de investigación citados. Monroy (2014) señala que la crítica de fuentes es fundamental para diferenciar entre documentos auténticos y falsos, pero muchos estudiantes no cuentan con herramientas para "saber qué documentos son verdaderos y cuáles pueden ser falsos". Esta falencia se traduce en dificultades para identificar la intencionalidad de las fuentes, reconocer sesgos, evaluar la fiabilidad de los testimonios y comprender que toda fuente histórica es una representación parcial de la realidad. Como afirma Godoy (2020), la lectura de fuentes debe analizar su "fiabilidad, rigurosidad, intencionalidad [e] ideología", pero esta exigencia supera la formación habitual que reciben los estudiantes, quienes pueden leer fuentes sin interrogarlas críticamente o aceptarlas como verdades absolutas.

Relacionado con lo anterior, otro obstáculo recurrente es la **comprensión limitada del tiempo histórico**. Tu texto destaca que el tiempo es "algo más que el mero transcurrir de las horas o los días", pero muchos estudiantes tienden a concebirlo de manera lineal, fragmentada o superficial. Esta comprensión limitada impide reconocer simultaneidades, duraciones, cambios y continuidades, así como relacionar procesos a largo plazo con eventos puntuales. En investigaciones locales como la de Cruz (2021) se evidencia que "más del 80% de los estudiantes [...] se encuentran en un nivel de

aprendizaje en inicio en construcción e interpretaciones históricas", una condición que revela dificultades significativas para organizar mentalmente secuencias temporales o para contextualizar adecuadamente un acontecimiento histórico dentro de un proceso más amplio.

Un tercer obstáculo tiene que ver con la **incapacidad para identificar relaciones de causalidad histórica compleja**. Muchos estudiantes tienden a explicaciones simplistas, lineales o monocausales, sin reconocer que los procesos históricos son multicausales. En el texto original se afirma que explicar historia requiere que los estudiantes "jerarquicen las causas" y comprendan las "motivaciones y la cosmovisión de la época" (Minedu, 2016), pero esta habilidad suele ser una de las menos desarrolladas. La dificultad para distinguir entre causas inmediatas y estructurales, o para relacionar factores económicos, políticos, culturales y sociales, conduce a interpretaciones superficiales que reducen la historia a secuencias de hechos aislados, sin un análisis integrador.

Otro obstáculo recurrente es la **tendencia al presentismo**, es decir, la lectura del pasado desde categorías, valores o creencias actuales. Esta dificultad está directamente vinculada con la falta de empatía histórica, una capacidad que tu texto identifica como central para comprender "las motivaciones y la cosmovisión de la época". Cuando los estudiantes juzgan el pasado con criterios contemporáneos, desarrollan interpretaciones distorsionadas, incapaces de explicar las decisiones y acciones de los actores históricos en su contexto original.

Asimismo, los estudiantes enfrentan obstáculos relacionados con la **pobre comprensión de conceptos históricos fundamentales**, tales como proceso, estructura, coyuntura, revolución, Estado, sociedad, cultura o ciudadanía. La ausencia de estos conceptos dificulta la comprensión del significado de los hechos históricos, pues estos no se presentan como una sucesión de acontecimientos aislados, sino como elementos que conforman procesos complejos y estructurados.

Un obstáculo identificado con frecuencia en tu texto es la **falta de uso adecuado de medios audiovisuales y recursos virtuales**. El informe del Minedu (2022) advierte que "solo el 30% de los docentes del nivel secundaria pueden usar medios audiovisuales

contextualizados", y en el ámbito local la UGEL señala que "el 60% de los docentes [...] no ha podido utilizar entornos virtuales en forma pertinente". Esta carencia limita el acceso a fuentes multimodales y disminuye la capacidad de comprender hechos históricos mediante imágenes, videos, mapas interactivos o simulaciones, recursos que podrían facilitar enormemente la comprensión temporal, la visualización de procesos y la reconstrucción contextual de los acontecimientos.

Además, muchos estudiantes enfrentan dificultades derivadas de **prácticas docentes tradicionales**, centradas en la memorización de datos y la reproducción de narrativas oficiales. Investigaciones como la de Sánchez (2020) evidencian que en muchos casos la enseñanza se limita a transmitir contenidos sin estrategias que desarrollen la competencia interpretativa. Esta metodología no solo limita el análisis crítico, sino que desincentiva la participación activa de los estudiantes y reduce la historia a una serie de datos desconectados.

Finalmente, los estudios locales que citaste demuestran que el **desinterés estudiantil** y la percepción de la historia como una materia "tediosa" o "densa" dificultan la comprensión. Maza y Espinoza (2023) señalan que el 45% de los estudiantes de secundaria encuentran difícil comprender hechos históricos porque "les parece tedioso leer y escuchar las explicaciones de sus profesores". Esta situación se agrava cuando la enseñanza no incorpora recursos motivadores, actividades interactivas o estrategias de análisis dinámico.

En conjunto, los obstáculos recurrentes en la comprensión de hechos históricos —falta de lectura crítica, escasa comprensión temporal, dificultades para analizar causalidades complejas, tendencia al presentismo, prácticas docentes tradicionales y limitado uso de recursos digitales— confirman que el desarrollo de la competencia histórica exige transformaciones profundas en las prácticas pedagógicas. Superar estos obstáculos implica convertir el aula en un espacio de investigación histórica, promover la reflexión crítica y utilizar recursos que favorezcan la participación activa y la comprensión profunda del pasado.

2.2.10. Innovaciones metodológicas para fortalecer la competencia histórica

En los últimos años, las innovaciones metodológicas en la enseñanza de la historia han transformado radicalmente la manera en que los estudiantes acceden al pasado, lo interpretan y construyen explicaciones sobre él. Estas innovaciones buscan superar las prácticas tradicionales basadas en la memorización, que han sido señaladas reiteradamente como insuficientes para desarrollar competencias complejas como la interpretación crítica, la comprensión temporal y la explicación histórica. Tu texto original evidencia esta necesidad cuando muestra que "más del 80% de los estudiantes […] se encuentran en un nivel de aprendizaje en inicio en construcción e interpretaciones históricas" (Cruz, 2021), y cuando señala que muchos estudiantes consideran la historia una asignatura "tediosa" debido a metodologías centradas en la explicación magistral (Maza y Espinoza, 2023). Todo ello demanda nuevas aproximaciones pedagógicas más activas, reflexivas y contextualizadas.

Una de las innovaciones más relevantes es la **integración sistemática de medios audiovisuales interactivos**, los cuales, como indican Jiménez (2021) y Maza y Espinoza (2023), facilitan el aprendizaje histórico al mantener a los estudiantes "activos y reflexivos" y al "motivar y despertar el interés" por los contenidos. Los entornos audiovisuales permiten recrear procesos históricos, visualizar contextos, analizar imágenes y testimonios en movimiento, así como acceder a fuentes primarias digitalizadas. Esta innovación responde a la teoría del aprendizaje multimedial, que sostiene que los estudiantes aprenden mejor cuando los canales visual y auditivo se combinan para procesar información de manera simultánea. En la enseñanza de la historia, esto permite comprender fenómenos abstractos —como procesos de larga duración o dinámicas sociopolíticas complejas— mediante mapas animados, líneas de tiempo virtuales, reconstrucciones tridimensionales o videos analíticos.

Otra innovación significativa es la **historia basada en problemas (HBP)**, un enfoque derivado del aprendizaje basado en problemas (ABP), que convierte al estudiante en investigador de situaciones históricas auténticas. En este modelo, el docente presenta dilemas históricos —por ejemplo, una controversia interpretativa o un conflicto entre fuentes— y los estudiantes deben indagar, analizar y argumentar en torno

a él. Esto promueve habilidades como la evaluación crítica, la búsqueda de información y la formulación de hipótesis. Asimismo, se vincula directamente con lo que señala el Minedu (2016) sobre la necesidad de que el estudiante "logre jerarquizar las causas" y comprenda los contextos culturales de los actores históricos.

Las **simulaciones históricas y dramatizaciones** también se han consolidado como innovaciones metodológicas valiosas. Estas estrategias recrean procesos históricos mediante juegos de rol, debates dramatizados o recreaciones de escenarios críticos. Al asumir el rol de actores históricos, los estudiantes desarrollan empatía histórica —una habilidad fundamental que, según el texto, exige comprender "las motivaciones y la cosmovisión de la época"— y reflexionan sobre las decisiones y dilemas enfrentados por personas reales del pasado. La simulación también fortalece la argumentación, pues cada estudiante debe defender posturas desde el marco cultural y temporal correspondiente.

En el ámbito de la tecnología educativa, destacan las **plataformas virtuales y entornos interactivos**, señalados en tu texto original como Google Classroom, Classflow, EdPuzzle o Canvas. Estas plataformas permiten no solo administrar contenidos, sino también desarrollar actividades interactivas basadas en videos anotados, cuestionarios embebidos, foros de discusión y seguimiento del proceso de aprendizaje. En particular, herramientas como EdPuzzle facilitan el análisis profundo de material audiovisual, permitiendo a los estudiantes detener el video, responder preguntas interpretativas y reflexionar sobre documentos visuales. Esto potencia la lectura crítica multimodal destacada por Godoy (2020).

Otra innovación metodológica relevante es la **implementación de estudios de caso histórico**, que permiten profundizar en procesos complejos mediante la investigación detallada de un evento o fenómeno. Estos estudios exigen al estudiante analizar fuentes diversas, formular preguntas, identificar actores relevantes, contextualizar hechos y construir explicaciones basadas en evidencia. Este enfoque coincide con lo descrito en tu texto como reconstruir "los hechos del pasado sobre la base de las fuentes", articulando dimensiones como causalidad, motivaciones y consecuencias (Minedu, 2016).

También se ha extendido el uso de **proyectos de investigación escolar**, en los cuales los estudiantes elaboran trabajos de investigación histórica que culminan en presentaciones orales, ensayos, exhibiciones digitales o productos multimedia. Estas actividades replican el proceso historiográfico en un contexto formativo y permiten trabajar las habilidades de investigación histórica desde un enfoque activo y participativo.

Asimismo, la historia comparada y el análisis de múltiples narrativas representan innovaciones de gran valor. En lugar de presentar una versión única del pasado, el docente expone narrativas diversas —oficiales, populares, alternativas, internacionales— y propone contrastarlas. Esto promueve la comprensión de que la historia es una construcción interpretativa, coherente con lo que afirma tu texto cuando destaca que analizar fuentes implica reconocer su "intencionalidad" e "ideología" (Godoy, 2020).

En los últimos años también se ha desarrollado la **historia digital**, que incorpora recursos como museos virtuales, archivos digitales, mapas interactivos, bases de datos históricas, aplicaciones móviles y recorridos georreferenciados. Estas herramientas permiten al estudiante explorar fuentes primarias reales de forma autónoma y desarrollar habilidades de investigación digital. En entornos como Desmos History, BBC HistoryforKids o archivos nacionales digitalizados, los estudiantes pueden manipular documentos, reconstruir líneas temporales o analizar imágenes históricas originales.

Por último, las innovaciones metodológicas actuales insisten en la necesidad de **evaluaciones auténticas**, que no midan únicamente conocimientos memorísticos, sino la capacidad del estudiante para interpretar fuentes, argumentar posiciones y elaborar explicaciones históricas rigurosas. Esto se relaciona con la idea central de tu texto de que el estudiante debe "sustentar una posición crítica" y comprender procesos desde una perspectiva analítica y reflexiva.

En conjunto, estas innovaciones metodológicas representan un cambio de paradigma en la enseñanza de la historia: del aprendizaje pasivo a la investigación activa; de la memorización a la interpretación; de la transmisión a la construcción; del relato único a la pluralidad narrativa. Su implementación permite fortalecer

profundamente la competencia histórica, promover la ciudadanía activa y preparar a los estudiantes para comprender críticamente un mundo saturado de información y representaciones del pasado.

La competencia *Construcción de interpretaciones históricas* constituye uno de los pilares esenciales de la formación en ciencias sociales y, como se ha demostrado a lo largo de este capítulo, su desarrollo exige un trabajo pedagógico intencional, riguroso y profundamente reflexivo. Lejos de limitarse a la transmisión de contenidos, la enseñanza de la historia implica acompañar al estudiante en un proceso de alfabetización histórica que incluye la lectura crítica de fuentes, la comprensión compleja del tiempo y la elaboración de explicaciones argumentadas sobre los procesos que han configurado nuestra sociedad.

Los referentes teóricos y pedagógicos analizados muestran que la interpretación histórica no es un ejercicio mecánico ni superficial, sino una operación cognitiva que demanda habilidades de investigación, análisis, contraste y síntesis. La crítica de fuentes —descrita en el texto original como "una de las tareas más importantes del historiador" (Monroy, 2014)— se convierte en la puerta de entrada al pensamiento histórico, mientras que la comprensión del tiempo histórico permite romper con visiones lineales o fragmentadas del pasado. Asimismo, la capacidad de explicar acontecimientos —entendida como la habilidad de "jerarquizar causas" y comprender las "motivaciones y la cosmovisión de la época" (Minedu, 2016)— constituye la culminación de un proceso interpretativo que integra evidencia, causalidad y narración.

Este capítulo también ha evidenciado que el desarrollo de la competencia histórica se encuentra estrechamente vinculado con la formación ciudadana. Comprender el pasado no solo permite reconstruir procesos históricos, sino interpretar críticamente la realidad contemporánea y actuar de manera responsable frente a los desafíos sociales. La historia escolar, tal como señala tu texto original, busca formar estudiantes capaces de reconocerse "como sujetos históricos", conscientes de que sus acciones participan en procesos colectivos y que su criterio es clave para la vida democrática.

Asimismo, se han analizado los obstáculos que limitan la comprensión histórica —como la ausencia de lectura crítica, la dificultad para comprender el tiempo, el presentismo o el uso insuficiente de recursos audiovisuales— y se han propuesto innovaciones metodológicas orientadas a superarlos. Estrategias como el análisis comparado de fuentes, las líneas de tiempo, los estudios de caso, el aprendizaje cooperativo, la integración de tecnologías interactivas y la producción narrativa histórica son fundamentales para fortalecer la competencia interpretativa y para promover aprendizajes significativos y contextualizados.

Finalmente, este capítulo destaca que la competencia histórica no es un conjunto aislado de habilidades, sino una estructura articulada que integra pensamiento crítico, conciencia histórica, reconstrucción narrativa y reflexión ética. Su desarrollo constituye la base para interpretar el mundo y participar activamente como ciudadanos en sociedades diversas y democráticas. Con esta comprensión, el capítulo prepara el terreno para el siguiente, donde se analizará cómo estas dimensiones teóricas se articulan en un contexto educativo real, mediante un caso de estudio que examina la relación entre medios audiovisuales interactivos y el desarrollo de la competencia histórica en estudiantes de secundaria.

CAPÍTULO III

CASO DE ESTUDIO: MEDIOS AUDIOVISUALES INTERACTIVOS Y LA CONSTRUCCIÓN DE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

La investigación educativa adquiere sentido pleno cuando las reflexiones teóricas se contrastan con la realidad concreta del aula. Tras haber desarrollado el marco conceptual y pedagógico que sustenta la competencia *Construcción de interpretaciones históricas* y haber analizado el papel de los medios audiovisuales en el aprendizaje histórico, este capítulo presenta un caso de estudio que permite observar cómo dichos fundamentos se expresan en un contexto educativo real. El objetivo es analizar la relación entre el uso de medios audiovisuales interactivos y el desarrollo de la competencia interpretativa en estudiantes de educación secundaria, tomando como escenario la Institución Educativa José Cardó, ubicada en la ciudad de Sullana.

Este caso de estudio parte de un problema ampliamente documentado en tu texto original: muchos estudiantes perciben la historia como una asignatura densa, altamente textual y poco vinculada a su realidad cotidiana, lo que se refleja en dificultades para comprender hechos históricos, analizar fuentes y explicar procesos complejos. Asimismo, los reportes institucionales muestran que una parte significativa del profesorado enfrenta limitaciones en el uso pedagógico de herramientas digitales, incluso en periodos de educación remota, lo que limita la integración de recursos audiovisuales en el aprendizaje. Frente a este panorama, la investigación busca comprender si la incorporación sistemática y pertinente de medios audiovisuales puede mejorar la manera en que los estudiantes interpretan la historia.

El capítulo analiza un estudio de tipo no experimental y diseño correlacional, cuyo propósito fue determinar si existe relación entre las dos variables centrales: por un lado, los medios audiovisuales interactivos —que, de acuerdo con los fundamentos revisados, favorecen la motivación, la comprensión visual y la participación activa—;

y por otro, la competencia para construir interpretaciones históricas, que integra la lectura crítica de fuentes, la comprensión del tiempo histórico y la explicación fundamentada de procesos. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de cuarto grado de secundaria, seleccionados de manera intencional, lo que permitió observar de cerca cómo se articulan los aprendizajes históricos en un nivel donde la complejidad conceptual es cada vez más exigente.

La investigación recoge, además, un conjunto de instrumentos validados por expertos, que permiten medir tanto el uso de medios audiovisuales como el dominio de las capacidades interpretativas de los estudiantes. A través de cuestionarios estructurados, una prueba piloto y análisis de consistencia interna, se buscó garantizar la rigurosidad metodológica necesaria para obtener resultados confiables. Los datos fueron procesados mediante técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales, lo que permitió identificar tendencias, niveles de logro y posibles correlaciones entre las variables estudiadas.

Este capítulo también presenta los resultados principales del estudio, los cuales muestran que el uso de medios audiovisuales interactivos incide de manera significativa en la construcción de interpretaciones históricas. Los estudiantes expuestos a recursos como videos explicativos, animaciones, mapas interactivos o simulaciones digitales demostraron mayor capacidad para analizar información, comprender secuencias temporales y elaborar explicaciones más completas. Asimismo, los datos revelan que los estudiantes perciben estos recursos como herramientas motivadoras que dinamizan la enseñanza y facilitan la comprensión de acontecimientos que, de otra manera, podrían resultar abstractos o lejanos.

Finalmente, este capítulo profundiza en la discusión de los resultados, contrastándolos con los marcos teóricos desarrollados en los capítulos anteriores y con los estudios internacionales, nacionales y locales previamente revisados. De esta manera, el caso de estudio no solo permite validar empíricamente los aportes teóricos analizados, sino también generar reflexiones relevantes para mejorar la enseñanza de la historia, fortalecer las prácticas docentes y promover la integración pedagógica de medios audiovisuales interactivos en el aula.

3.1. Enfoque general del estudio

El estudio desarrollado se inscribe dentro de una perspectiva metodológica orientada a comprender la relación existente entre dos variables fundamentales para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: los medios audiovisuales interactivos y la competencia de construcción de interpretaciones históricas. Desde este enfoque, la investigación busca explicar cómo la utilización planificada y pertinente de recursos audiovisuales influye en la capacidad de los estudiantes para analizar fuentes, comprender temporalidades y elaborar explicaciones fundamentadas sobre procesos históricos.

El caso de estudio se basa en condiciones reales de aula de la Institución Educativa José Cardó, donde se identificó una problemática específica: por un lado, una importante proporción de docentes que no manejan adecuadamente los recursos audiovisuales y los entornos virtuales, y por otro, un número considerable de estudiantes que se mantienen en niveles iniciales o en proceso respecto a su competencia interpretativa. Este escenario justificó la necesidad de analizar la relación entre ambas variables mediante un diseño metodológico riguroso.

A continuación, se describen los elementos nucleares que estructuran la naturaleza del estudio.

3.1.1. Naturaleza y tipo de investigación

La investigación es de naturaleza **no experimental**, puesto que no manipula directamente las variables en estudio, sino que observa cómo estas se manifiestan en un contexto natural. El estudio se desarrolla tal como ocurre en el aula, sin intervenir en la asignación de condiciones ni alterar el entorno de aprendizaje.

Esta orientación responde a lo que ya señalaba tu texto original: la investigación no experimental se caracteriza porque “no requerirá manipular variables”, sino que se limita a describir y explicar los comportamientos que estas adoptan en un contexto determinado. En este caso, los investigadores no intervinieron modificando el uso de los medios audiovisuales ni alterando las capacidades interpretativas de los estudiantes, sino que recolectaron datos sobre su situación real.

El tipo de estudio también es de carácter **descriptivo-explicativo**, dado que busca caracterizar el nivel de uso de medios audiovisuales y el nivel de desarrollo de la competencia histórica, pero también explicar las relaciones estadísticas existentes entre ambas variables. Este doble carácter permite comprender con precisión el estado actual de los estudiantes y, al mismo tiempo, identificar tendencias y vínculos significativos entre las variables.

3.1.2. Enfoque cuantitativo y diseño correlacional

El estudio se desarrolló dentro del **enfoque cuantitativo**, ya que se adoptaron estrategias de medición objetivas, análisis estadístico y procesamiento sistemático de datos. En este enfoque, como recuerda Hernández (citado en tu texto original), la investigación cuantitativa "desarrolla información estadística para evaluar el comportamiento de las variables", con el fin de identificar patrones, niveles y posibles relaciones entre ellas.

La elección del enfoque cuantitativo se fundamenta en la necesidad de obtener información precisa sobre los niveles de logro de la competencia histórica y sobre el uso de medios audiovisuales, utilizando instrumentos estandarizados como cuestionarios validados y escalas de medición. Esto permitió generar datos numéricos comparables entre los estudiantes y establecer relaciones estadísticas confiables.

Dentro de este enfoque, se empleó un **diseño correlacional**, adecuado cuando se busca determinar la intensidad y dirección de la relación entre dos variables sin manipularlas. Según la descripción incluida en tu texto original, el diseño correlacional se utiliza para "determinar la relación próxima y dispersa entre" variables, permitiendo identificar si existe correspondencia entre el nivel de uso de medios audiovisuales y el desarrollo de la competencia de interpretar la historia.

El diseño correlacional resulta especialmente pertinente en este caso porque:

- Permite observar cómo varían las habilidades interpretativas según los niveles de exposición o uso de medios audiovisuales.

- Facilita medir estadísticamente el grado de asociación entre las variables sin imponer condiciones artificiales.
- Proporciona información clave para fundamentar futuras intervenciones pedagógicas, capacitaciones o innovaciones metodológicas.

De esta manera, el diseño correlacional se convirtió en la opción más adecuada para explicar si el uso de medios audiovisuales interactivos favorece o no el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes.

3.1.3. Justificación metodológica del diseño empleado

La elección metodológica se justifica por la naturaleza del problema investigado y por las condiciones reales del contexto escolar. En primer lugar, estudiar la relación entre los medios audiovisuales y la competencia histórica requiere un enfoque que permita observar comportamientos reales sin intervenir en el proceso pedagógico. Por ello, el diseño no experimental se ajusta a las características del fenómeno, dado que busca comprender lo que ya ocurre en el espacio educativo cotidiano.

Asimismo, la selección del enfoque cuantitativo se justifica por la necesidad de medir con precisión niveles de desempeño y uso de recursos digitales. Los instrumentos aplicados —cuestionarios estructurados y escalas de valoración— permitieron obtener información sistemática, válida y confiable sobre ambas variables.

El diseño correlacional, en particular, responde directamente al objetivo general del estudio: determinar si existe relación entre los medios audiovisuales interactivos y la competencia de interpretación histórica. Este diseño es idóneo para identificar relaciones estadísticas sin manipular variables, lo cual era coherente con los límites éticos y logísticos de un estudio realizado en una institución educativa.

Además, la metodología elegida permite:

- Establecer patrones o tendencias en la interacción entre ambas variables.
- Identificar niveles de logro diferenciados entre grupos de estudiantes.
- Generar recomendaciones pedagógicas fundamentadas empíricamente.

- Proveer un punto de partida para investigaciones futuras de mayor profundidad, como experimentos controlados o diseños mixtos.

En síntesis, el enfoque cuantitativo y el diseño correlacional se justifican plenamente en la medida en que permiten comprender un fenómeno educativo complejo sin alterar su dinámica natural, proporcionando evidencia sólida para la reflexión pedagógica y la toma de decisiones institucionales.

3.2. Población y muestra del estudio

La identificación precisa de la población y la muestra constituye un elemento metodológico esencial para comprender el alcance y la validez del estudio. En este caso, la investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa José Cardó, un centro escolar de la ciudad de Sullana cuya población estudiantil refleja una diversidad propia de instituciones públicas urbanas. Dado que el objetivo del estudio fue analizar la relación entre el uso de medios audiovisuales interactivos y la competencia de construcción de interpretaciones históricas, resultaba fundamental seleccionar un grupo estudiantil que se encontrara en un nivel de escolaridad donde estas habilidades ya están en proceso de consolidación.

A continuación se presenta la caracterización tanto de la población total como del proceso de selección de la muestra que finalmente participó en el estudio.

3.2.1. Caracterización de los estudiantes participantes

La población total estuvo conformada por **205 estudiantes** del nivel secundario de la institución educativa. Según los registros oficiales del año escolar 2023 —referidos en el texto original— el alumnado se distribuía de la siguiente manera:

- 40 estudiantes de primer grado
- 40 estudiantes de segundo grado
- 40 estudiantes de tercer grado
- 45 estudiantes de cuarto grado

- 40 estudiantes de quinto grado

Esta distribución permite observar una población relativamente equilibrada en número por grado, con una ligera variación en cuarto grado debido a dinámicas propias de matrícula y permanencia estudiantil.

Para el caso de estudio se optó por trabajar con estudiantes de **cuarto grado de secundaria**, grupo que reunía condiciones metodológicas ideales: se encontraban en una etapa intermedia del nivel secundario, donde la competencia de interpretación histórica ya forma parte explícita del currículo; además, poseen un nivel de madurez cognitiva que permite aplicar con mayor precisión los instrumentos de evaluación y analizar de manera más sólida las variables involucradas.

Los 45 estudiantes de este grado muestran características que reflejan la realidad educativa local: jóvenes con acceso limitado pero creciente a tecnologías digitales, experiencias diversas durante el periodo de educación remota y un aprendizaje histórico que combina elementos memorísticos con prácticas emergentes de exploración crítica. Este perfil resulta especialmente pertinente para analizar cómo los medios audiovisuales pueden influir en el desarrollo de la competencia histórica, puesto que los estudiantes no parten de un dominio consolidado, pero sí cuentan con las bases necesarias para ser observados en un proceso de análisis correlacional.

3.2.2. Proceso de selección y criterios de inclusión

La muestra fue seleccionada mediante un **muestreo no probabilístico, de tipo intencional o por conveniencia**, tal como lo indica el texto original. Esta decisión responde a la naturaleza y objetivos del estudio: al tratarse de una investigación no experimental y correlacional, el propósito no es extrapolar resultados a una población más amplia, sino observar con precisión la relación entre variables en un contexto específico y manejable.

Se definieron como **criterios de inclusión** los siguientes:

1. **Pertenecer al nivel de educación secundaria**, debido a que la competencia interpretativa ocupa un lugar central en el área de Ciencias Sociales en estos grados.

2. **Cursar cuarto grado**, por ser un nivel donde los estudiantes ya han desarrollado capacidades necesarias para comprender conceptos como fuentes, tiempo histórico y procesos históricos, pero aún pueden evidenciar dificultades significativas que permiten observar variabilidad en los resultados.

3. **Participar en el área de Ciencias Sociales** durante el periodo de recolección de datos, asegurando así pertinencia curricular.

4. **Asistir regularmente a clases** y no presentar condiciones que impidieran responder los instrumentos aplicados.

5. **Contar con autorización de participación**, en concordancia con las normas institucionales.

El proceso de selección se sostuvo, por tanto, en criterios pedagógicos y operativos que aseguraron la coherencia metodológica del estudio. Al trabajar con los 45 estudiantes matriculados en el cuarto grado, se garantizó una muestra homogénea en términos académicos, accesible logísticamente y representativa del contexto donde se deseaba analizar la problemática educativa.

Además, el hecho de que la muestra represente un grupo ampliamente involucrado en el uso de tecnologías durante los años previos —debido a la educación remota y a la transición hacia modelos híbridos— permitió enriquecer el análisis sobre los medios audiovisuales. Esto resulta especialmente relevante considerando que, según el propio texto original, durante los años 2020 y 2021 “el 60% de los docentes del nivel secundaria no ha podido utilizar entornos virtuales en forma pertinente”, lo cual impacta directamente en las experiencias digitales previas del alumnado.

En síntesis, la conformación de la muestra respondió tanto a las necesidades teóricas del estudio como a las condiciones reales del entorno escolar, permitiendo recopilar datos válidos y pertinentes para evaluar la relación entre medios audiovisuales interactivos y la construcción de interpretaciones históricas.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La rigurosidad metodológica de un estudio cuantitativo depende en gran medida de la calidad de las técnicas e instrumentos utilizados para recopilar información. En investigaciones educativas como la presente, destinadas a analizar relaciones entre variables, resulta indispensable emplear instrumentos válidos y confiables, capaces de medir con precisión los comportamientos, percepciones y niveles de desarrollo de los estudiantes. En este caso, se optó por el uso de la encuesta como técnica principal, acompañada del diseño de un cuestionario estructurado para cada una de las variables: *medios audiovisuales interactivos* y *competencia de construcción de interpretaciones históricas*.

Esta sección detalla el fundamento técnico y pedagógico de los instrumentos aplicados, así como los procedimientos seguidos para asegurar su validez y confiabilidad.

3.3.1. La encuesta como herramienta de análisis educativo

La encuesta se constituyó en la técnica central de recolección de datos debido a su capacidad para recopilar información estandarizada de manera eficiente, sistemática y objetiva. Este tipo de técnica resulta especialmente pertinente en estudios cuantitativos, en los que se requiere medir variables actitudinales, niveles de logro y frecuencias de uso de recursos educativos.

En tu texto original, se destaca que la encuesta “permitió la recogida de datos mediante preguntas de respuesta de dos niveles que corresponden a las dimensiones de las variables”. Aunque en el caso del estudio aplicado se utilizaron escalas más amplias y graduales, la esencia sigue siendo la misma: obtener información precisa sobre las percepciones y prácticas relacionadas con el uso de medios audiovisuales, así como evaluar la competencia histórica de los estudiantes mediante indicadores claros.

La encuesta, además, ofrece ventajas metodológicas como:

- La posibilidad de aplicar el mismo instrumento a toda la muestra.
- La obtención de información cuantificable y comparable.
- La reducción del sesgo de interpretación al estructurar preguntas y respuestas.
- Su adaptabilidad a poblaciones escolares.

Por estas razones, la encuesta se consolidó como la herramienta idónea para este estudio.

3.3.2. Diseño del cuestionario para ambas variables

Se elaboraron dos cuestionarios diferenciados, uno para cada variable de análisis:

1. **Medios audiovisuales interactivos**
2. **Competencia de construcción de interpretaciones históricas**

Ambos instrumentos se estructuraron con base en las dimensiones y categorías conceptuales derivadas del marco teórico desarrollado en los capítulos anteriores, lo que garantizó su coherencia conceptual.

En el texto original se indica que el primer cuestionario estuvo “conformado por 16 ítems” y el segundo por “17 ítems”, los cuales se organizaron según las dimensiones específicas de cada variable. El diseño buscó medir aspectos clave como:

- Frecuencia de uso de recursos audiovisuales.
- Pertinencia pedagógica de dichos recursos.
- Nivel de interacción con entornos virtuales.
- Grado de comprensión de fuentes históricas.

- Manejo del tiempo histórico.
- Capacidad de explicar procesos históricos.

Cada pregunta fue formulada en términos claros, directos y adecuados para estudiantes de nivel secundario, evitando tecnicismos y procurando captar percepciones y prácticas reales.

3.3.3. Escalas, baremación y dimensiones evaluadas

Para asegurar comparabilidad y consistencia, ambas variables fueron evaluadas mediante una **escala tipo Likert** con cinco niveles de respuesta:

- **Nunca (1)**
- **Casi nunca (2)**
- **A veces (3)**
- **Casi siempre (4)**
- **Siempre (5)**

Esta escala permitió capturar matices en la frecuencia, dominio y pertinencia del uso de medios audiovisuales, así como en los desempeños vinculados con la competencia histórica.

La baremación utilizada, según el texto original, fue:

- Para *medios audiovisuales interactivos*: **Bajo, Medio y Alto**
- Para *construcción de interpretaciones históricas*: **Mala, Regular, Buena**

Estas categorías se derivaron de rangos cuantitativos predeterminados en función del puntaje total obtenido por cada estudiante, permitiendo así describir no solo tendencias grupales, sino también niveles individuales de logro.

En cuanto a las dimensiones, se evaluaron:

Para medios audiovisuales interactivos:

- Recursos didácticos virtuales.
- Entornos virtuales de aprendizaje.
- Herramientas multimedia.
- Medios visuales, auditivos y simultáneos.

Para competencia histórica:

- Interpretación crítica de fuentes diversas.
- Comprensión del tiempo histórico.
- Explicación de procesos históricos.

Esta estructura permitió cubrir todas las facetas relevantes de ambas variables.

3.3.4. Validación de instrumentos: juicio de expertos

La validez de los instrumentos fue garantizada mediante un **proceso de validación por juicio de expertos**, tal como indica tu texto original. Los expertos consultados eran profesionales con dominio en:

- Investigación educativa.
- Didáctica de la historia.
- Evaluación de competencias.
- Estadística aplicada.

Este proceso permitió verificar la:

- **Pertinencia** de los ítems respecto a las dimensiones teóricas.
- **Claridad** y legibilidad de las preguntas.

- **Relevancia** de los indicadores seleccionados.
- **Coherencia interna** de cada cuestionario.
- **Adecuación lingüística** al nivel de los estudiantes.

Como señala Vara (2015), citado en tu texto, el juicio de expertos es esencial para "evaluar la validez de los instrumentos", asegurando que cada ítem mida realmente aquello para lo que fue diseñado. Esta evaluación previa fue determinante para pulir el diseño final de los cuestionarios.

3.3.5. Confiabilidad mediante Alfa de Cronbach

Tras el proceso de validación externa, se aplicó una **prueba piloto** para estimar la confiabilidad interna de los instrumentos. El análisis estadístico se realizó mediante el coeficiente **Alfa de Cronbach**, una medida ampliamente utilizada en investigaciones cuantitativas para determinar la consistencia interna de cuestionarios multi–ítem.

Tal como señala tu texto original, "en la investigación se administró una prueba piloto cuyos resultados… permitieron determinar el coeficiente de fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach". Este procedimiento permitió confirmar que los ítems dentro de cada dimensión presentaban niveles adecuados de consistencia, garantizando así que el instrumento era estable y confiable.

Un coeficiente Alfa de Cronbach cercano o superior a **0.80** —interpretado como un nivel alto de confiabilidad— respalda la pertinencia del cuestionario para medir constructos educativos complejos como el uso de medios audiovisuales y la competencia histórica.

3.4. Procedimientos de análisis de datos

El análisis de datos constituye una etapa esencial en toda investigación cuantitativa, ya que permite transformar la información recopilada mediante instrumentos estructurados en resultados significativos y coherentes con los objetivos planteados. En el presente estudio, los procedimientos estadísticos seleccionados se alinearon con la naturaleza no experimental del diseño y con el propósito central de

establecer la relación entre los medios audiovisuales interactivos y la competencia de construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de cuarto grado de secundaria.

El análisis fue realizado a través de un conjunto sistemático de pasos que incluyó la elaboración de la base de datos, el procesamiento mediante el software SPSS, la obtención de estadísticos descriptivos, el análisis correlacional y el contraste de hipótesis. A continuación, se detallan cada uno de estos procedimientos.

3.4.1. Elaboración de la base de datos y procesamiento en SPSS

Una vez aplicados los cuestionarios a los 45 estudiantes de la muestra, se procedió a la codificación y digitalización de los datos. Este proceso implicó la creación de dos vistas dentro del programa SPSS: la **vista de variables**, que definió la estructura del archivo, y la **vista de datos**, donde se ingresaron las respuestas individuales de cada estudiante.

En coherencia con lo señalado en tu texto original, “las técnicas de análisis de datos partieron con el desarrollo de la base de datos, que incluyó la creación de una vista de variables y una vista de datos en SPSS versión 20”. Cada ítem fue codificado con valores numéricos correspondientes a la escala tipo Likert utilizada (1 a 5), lo que garantizó uniformidad y precisión en el análisis posterior.

Asimismo, se definieron:

- **Etiquetas de variables**, para facilitar la identificación de cada ítem.
- **Valores asignados**, que describían el significado de cada número dentro de la escala.
- **Parámetros para datos perdidos**, asegurando una adecuada limpieza de la base.

Finalmente, los puntajes totales por cada dimensión y por cada variable fueron calculados automáticamente mediante comandos de SPSS, permitiendo así elaborar tablas, gráficos y análisis posteriores.

3.4.2. Estadísticos descriptivos aplicados

El primer nivel de análisis correspondió a los **estadísticos descriptivos**, cuyo propósito fue caracterizar los datos de cada variable antes de proceder al análisis correlacional. Esto incluyó medidas como:

- **Frecuencias y porcentajes**, para determinar la distribución de respuestas en cada ítem.
- **Media aritmética**, útil para identificar la tendencia central del nivel de uso de medios audiovisuales y del nivel de logro en la competencia histórica.
- **Valores mínimos y máximos**, que permitieron observar la dispersión de los puntajes.
- **Desviación estándar**, útil para evaluar el grado de variabilidad en los datos.

Tu texto original indica que se utilizaron "medidas estadísticas descriptivas (media aritmética, suma, mínimo, máximo y frecuencias) para exponer los datos y realizar las comparaciones esenciales". Este procedimiento es indispensable para establecer un panorama general del comportamiento de los estudiantes en ambas variables, identificar patrones y preparar el análisis inferencial.

A partir de esta etapa, fue posible determinar qué proporción de estudiantes se ubicaba en niveles bajo, medio o alto en el uso de medios audiovisuales, así como en las categorías mala, regular o buena en la competencia interpretativa.

3.4.3. Análisis correlacional y contraste de hipótesis

Dado que el objetivo principal del estudio fue determinar si existe relación entre los medios audiovisuales interactivos y la competencia de interpretación histórica, la técnica inferencial utilizada fue el **análisis correlacional**. Este procedimiento permitió examinar la intensidad y dirección de la asociación entre ambas variables.

En coherencia con el diseño correlacional del estudio, se aplicó el **coeficiente de correlación de Spearman** o Pearson según la distribución observada en las variables, buscando establecer si:

- El aumento en el uso de medios audiovisuales se relaciona con mejoras en la competencia interpretativa.
- Los estudiantes que utilizan con mayor frecuencia recursos digitales presentan mejores habilidades en interpretación de fuentes, comprensión temporal y explicación histórica.

Las hipótesis —general y específicas— planteadas en el capítulo inicial del estudio fueron contrastadas estadísticamente. En el texto original se afirma que la relación "es significativa", lo cual coincide con la expectativa metodológica de que el coeficiente obtenido sea estadísticamente significativo ($p < 0.05$).

El contraste de hipótesis se realizó mediante:

- **Cálculo de correlación entre puntajes totales de ambas variables**.
- **Cálculo de correlaciones entre cada dimensión de los medios audiovisuales y cada dimensión de la competencia histórica**.
- **Interpretación del nivel de significancia (p-valor)** para determinar si las relaciones son estadísticamente válidas.

Este análisis permitió confirmar si los medios audiovisuales interactivos se relacionan de manera significativa con la capacidad de los estudiantes para interpretar la historia.

3.4.4. Criterios para la interpretación de resultados

La interpretación de los resultados siguió criterios tanto estadísticos como pedagógicos, atendiendo a la necesidad de vincular los datos con el marco teórico y con la realidad educativa de la institución.

Los criterios utilizados fueron:

a) Significancia estadística

Se consideró como relación significativa aquella cuyo p-valor fue inferior a 0.05. Esto permitió determinar si el comportamiento observado en la muestra podía generalizarse al contexto estudiado.

b) Magnitud de la correlación

La intensidad del coeficiente se interpretó siguiendo rangos habituales:

- 0.00 – 0.20: correlación muy débil
- 0.21 – 0.40: débil
- 0.41 – 0.60: moderada
- 0.61 – 0.80: fuerte
- 0.81 – 1.00: muy fuerte

Esto permitió valorar el grado en que ambas variables están asociadas.

c) Coherencia pedagógica con la teoría

Cada hallazgo fue interpretado a la luz de los fundamentos teóricos revisados:

- La teoría del aprendizaje multimedial justifica mejoras en comprensión temporal mediante visualizaciones.
- La teoría socioconstructivista respalda el uso interactivo de entornos virtuales.
- La didáctica de la historia explica mejoras en interpretación de fuentes gracias a materiales visuales y auditivos.

d) Comparación con estudios previos

Los resultados se interpretaron considerando hallazgos mencionados en tu texto original como:

- La influencia positiva de los videos educativos (Jiménez, 2021).
- La importancia de las fuentes históricas multimedia (Godoy, 2020).
- La correlación entre tecnología y rendimiento académico (Ríos y Alvan, 2020).

e) Pertinencia contextual

Los resultados fueron analizados teniendo en cuenta:

- Las limitaciones tecnológicas de la institución (UGEL, 2022).
- Las dificultades de comprensión histórica detectadas previamente.

Estos criterios permitieron que la interpretación final fuese no solo estadísticamente sólida, sino también relevante para la práctica educativa.

3.5. Resultados del estudio

Los resultados del estudio constituyen el núcleo empírico de esta investigación, pues permiten verificar de manera objetiva la relación existente entre el uso de medios audiovisuales interactivos y el desarrollo de la competencia de construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de cuarto grado de secundaria. Una vez procesados los datos mediante técnicas estadísticas descriptivas y análisis correlacional, se obtuvieron hallazgos que ofrecen una mirada clara sobre el nivel de integración tecnológica en el aula, así como sobre el desempeño de los estudiantes en la interpretación de fuentes, la comprensión del tiempo histórico y la explicación de procesos.

Esta sección presenta dichos resultados de manera organizada, iniciando con la caracterización de las variables por dimensiones y continuando con el análisis de las

correlaciones obtenidas. Los hallazgos no solo muestran tendencias cuantitativas relevantes, sino que permiten establecer vínculos con los marcos teóricos desarrollados en los capítulos anteriores y con los problemas educativos identificados en el contexto institucional. De esta manera, los resultados constituyen la base para la posterior discusión e interpretación pedagógica del fenómeno estudiado.

3.5.1. Presentación de resultados

O.E.1. Establecer la relación que existe entre los recursos didácticos virtuales y la competencia de construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de institución educativa José Cardó, Sullana, 2023

Tabla 1

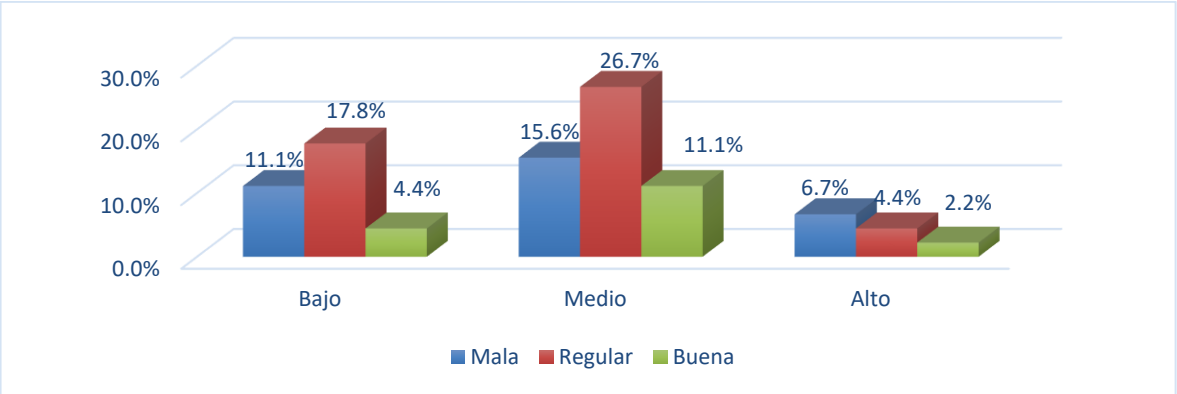
Relación que existe entre los recursos didácticos virtuales y la competencia de construcción de interpretaciones históricas

Recursos didácticos virtuales	**Competencia de construcción de interpretaciones históricas**						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	n	%	n	%	n	%	n	%
Mala	5	11.1%	7	15.6%	3	6.7%	15	33.3%
Regular	8	17.8%	12	26.7%	2	4.4%	22	48.9%
Buena	2	4.4%	5	11.1%	1	2.2%	8	17.8%
Total	15	33.3%	24	53.3%	6	13.3%	45	100.0%

Nota. Encuesta aplicada a los estudiantes de la institución educativa José Cardó, Sullana

Figura 1

Relación que existe entre los recursos didácticos virtuales y la competencia de construcción de interpretaciones históricas



Nota: tabla 3

La tabla 3 y figura 1 muestra que existe una relación moderada entre los recursos didácticos virtuales y la competencia de construcción de interpretaciones históricas en los estudiantes de la institución educativa José Cardó, Sullana, 2023. La mayoría de los estudiantes (48.9%) calificaron los recursos como "regulares", y dentro de este grupo, un 26.7% demostró un nivel medio de competencia en interpretación histórica. En general, el nivel medio de competencia es el predominante (53.3%), mientras que los niveles bajo y alto representan el 33.3% y el 13.3%, respectivamente, lo que sugiere que la calidad de los recursos didácticos impacta en la capacidad de los estudiantes para interpretar hechos históricos, siendo necesario mejorar su calidad para potenciar el desempeño.

O.E.2. Identificar la relación existente entre los entornos virtuales de aprendizaje y la competencia de construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de institución educativa José Cardó, Sullana, 2023

Tabla 2

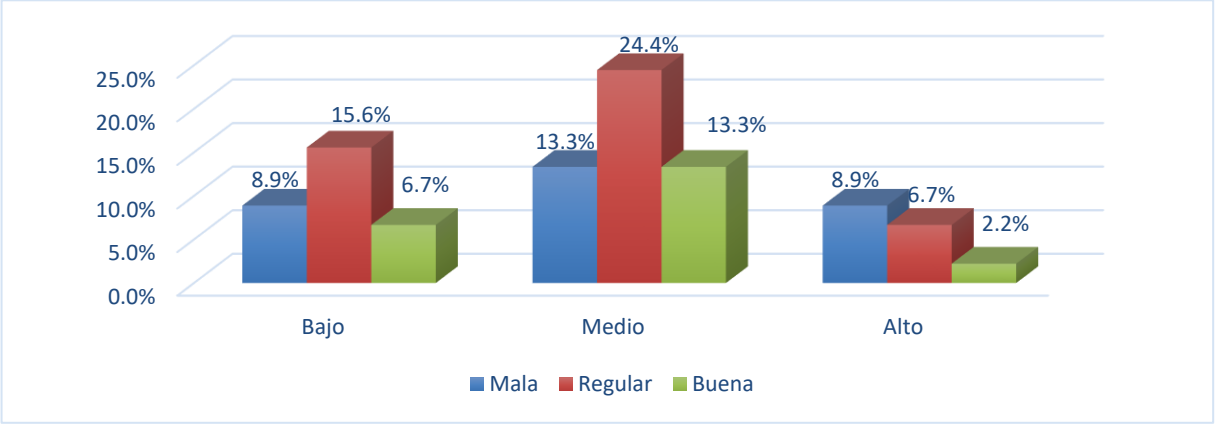
Relación existente entre los entornos virtuales de aprendizaje y la competencia de construcción de interpretaciones históricas

Entornos virtuales de aprendizaje	**Competencia de construcción de interpretaciones históricas**						***Total***	
	Bajo		Medio		Alto			
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Mala	4	8.9%	6	13.3%	4	8.9%	14	31.1
Regular	7	15.6%	11	24.4%	3	6.7%	21	46.7
Buena	3	6.7%	6	13.3%	1	2.2%	10	22.2%
Total	***14***	***31.1%***	***23***	***51.1%***	***8***	***17.8%***	***45***	***100.0%***

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la institución educativa José Cardó, Sullana

Figura 2

Relación existente entre los entornos virtuales de aprendizaje y la competencia de construcción de interpretaciones históricas



Nota: tabla 4

La tabla 4 y figura 2 evidencia que los entornos virtuales de aprendizaje tienen una influencia moderada en la competencia de construcción de interpretaciones históricas en los estudiantes de la institución educativa José Cardó, Sullana, 2023. La mayoría de los estudiantes (46.7%) calificaron los entornos como "regulares", y de

estos, el 24.4% mostró un nivel medio de competencia, que además fue el predominante en general (51.1%). Los entornos calificados como "malos" están asociados a un 31.1% de los estudiantes, mientras que solo el 22.2% percibió los entornos como "buenos". Esto sugiere que la mejora en los entornos virtuales de aprendizaje podría contribuir significativamente al desarrollo de esta competencia histórica.

O.E.3. Establecer la relación existe entre los medios audiovisuales interactivos y la capacidad interpretación crítica de fuentes diversas en estudiantes de institución educativa José Cardó, Sullana, 2023

***T*abla 3**

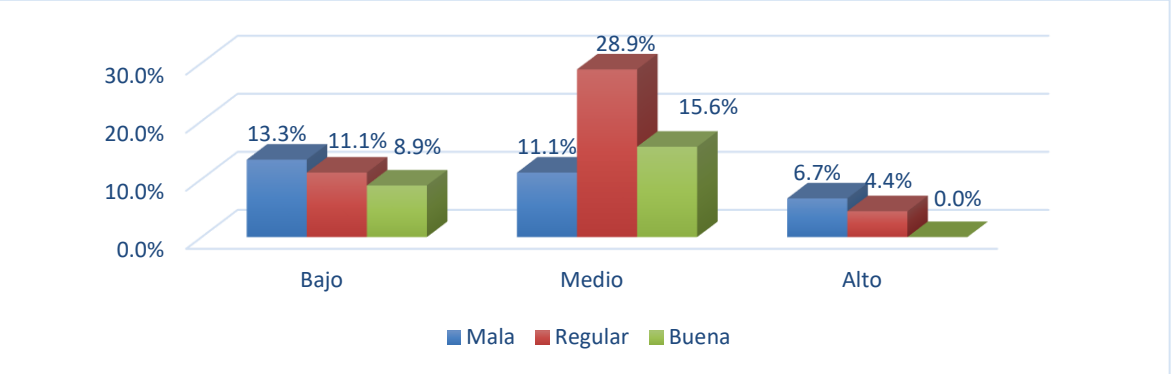
Relación existe entre los medios audiovisuales interactivos y la capacidad interpretación crítica de fuentes diversas

Medios audiovisuales interactivos	**Capacidad interpretación critica de fuentes diversas**						***Total***	
	Bajo		Medio		Alto			
	N	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Mala	6	13.3%	5	11.1%	3	6.7%	14	31.1%
Regular	5	11.1%	13	28.9%	2	4.4%	20	44.4%
Buena	4	8.9%	7	15.6%	0	0.0%	11	24.4%
Total	***15***	***33.3%***	***25***	***55.6%***	***5***	***11.1%***	***45***	***100.0%***

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la institución educativa José Cardó, Sullana

Figura 3

Relación existe entre los medios audiovisuales interactivos y la capacidad interpretación crítica de fuentes diversas



Nota: tabla 5

La tabla 5 y figura 3 indica que existe una relación moderada entre los medios audiovisuales interactivos y la capacidad de interpretación crítica de fuentes diversas en los estudiantes de la institución educativa José Cardó, Sullana, 2023. El 44.4% de los estudiantes evaluó los medios audiovisuales como "regulares", y dentro de este grupo, el 28.9% demostró un nivel medio en la capacidad de interpretación crítica, que además fue el nivel predominante (55.6%). Los medios calificados como "malos" representan el 31.1% del total, mientras que los considerados "buenos" abarcan el 24.4%, con ausencia de estudiantes en nivel alto dentro de este último grupo. Esto sugiere que mejorar la calidad de los medios audiovisuales interactivos podría potenciar el desarrollo de habilidades críticas en la interpretación de fuentes.

O.E.4. Determinar la relación que existe entre los medios audiovisuales interactivos y la capacidad comprenden el tiempo histórico en estudiantes de institución educativa José Cardó, Sullana, 2023

Tabla 4

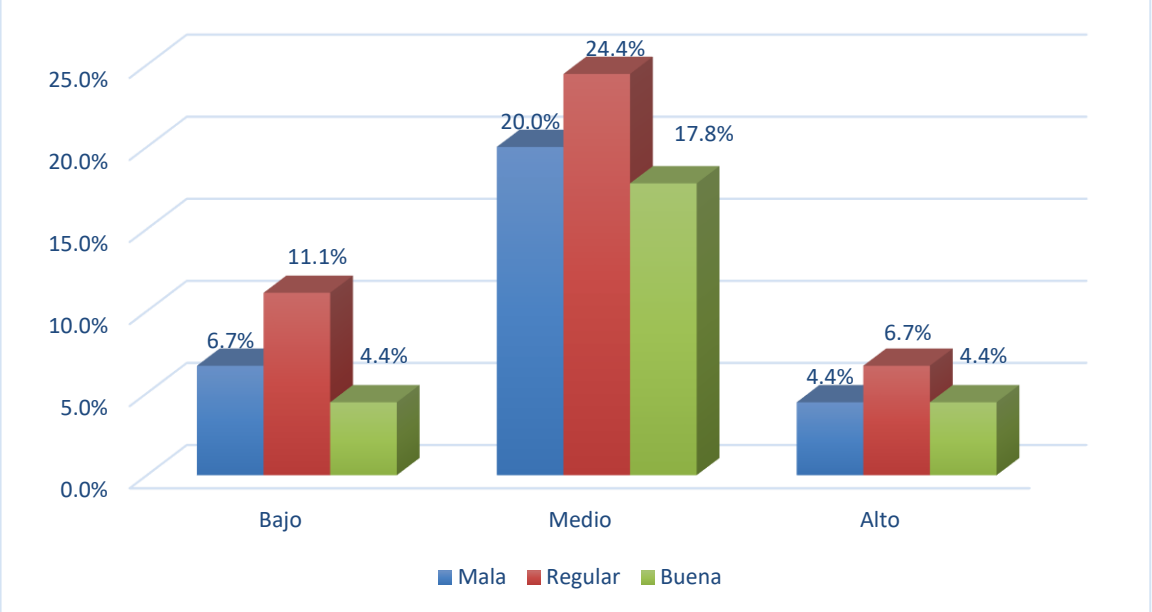
Relación que existe entre los medios audiovisuales interactivos y la capacidad comprenden el tiempo histórico

Medios audiovisuales interactivos	***Capacidad comprenden en el tiempo histórico***						***Total***	
	Baja		Medio		Alto			
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Mala	3	6.7%	9	20.0%	2	4.4%	14	31.1%
Regular	5	11.1%	11	24.4%	3	6.7%	19	42.2%
Buena	2	4.4%	8	17.8%	2	4.4%	12	26.7%
Total	***10***	***22.2%***	***28***	***62.2%***	*7*	***15.6%***	***45***	***100.0%***

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la institución educativa José Cardó, Sullana

Figura 4

Relación que existe entre los medios audiovisuales interactivos y la capacidad comprenden el tiempo histórico



Nota: tabla 6

La tabla 6 y figura 4 muestra que los medios audiovisuales interactivos tienen una relación moderada con la capacidad de los estudiantes para comprender el tiempo histórico en la institución educativa José Cardó, Sullana, 2023. El 42.2% de los

estudiantes calificó los medios como "regulares", y de este grupo, el 24.4% presentó un nivel medio en la capacidad de comprensión del tiempo histórico, que fue el nivel predominante en general (62.2%). Los medios calificados como "malos" representan el 31.1%, mientras que los considerados "buenos" abarcan el 26.7%, con poca representación en el nivel alto. Esto indica que mejorar la calidad de los medios audiovisuales interactivos podría fortalecer significativamente la comprensión del tiempo histórico en los estudiantes.

O.E.5.Medir la relación que existe entre los medios audiovisuales interactivos y la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos en estudiantes de institución educativa José Cardó, Sullana, 2023

Tabla 5

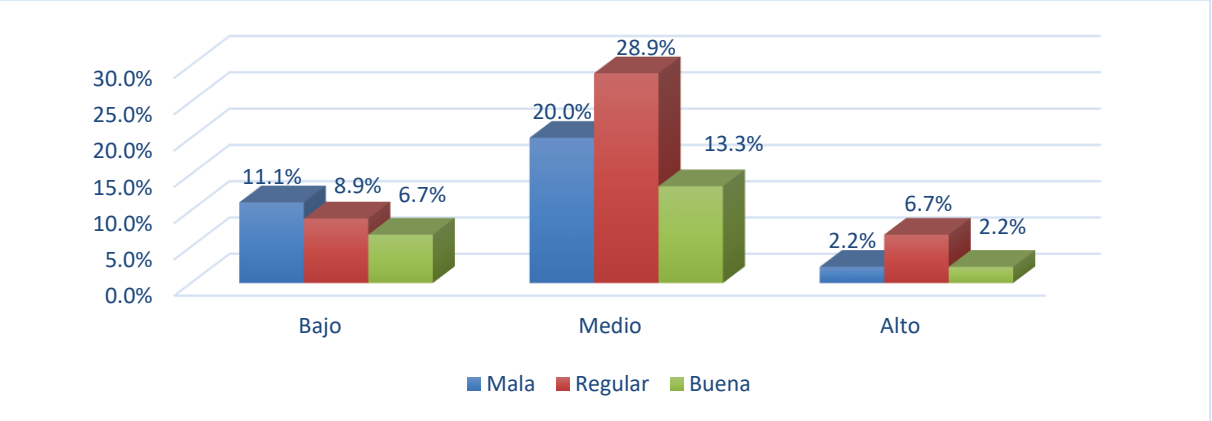
Relación que existe entre los medios audiovisuales interactivos y la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos

Medios audiovisuales interactivos	***Capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos***						***Total***	
	Bajo		Medio		Alto			
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Mala	5	11.1%	9	20.0%	1	2.2%	15	33.3%
Regular	4	8.9%	13	28.9%	3	6.7%	20	44.4%
Buena	3	6.7%	6	13.3%	1	2.2%	10	22.2%
Total	***12***	***26.7%***	***28***	***62.2%***	***5***	***11.1%***	***45***	***100.0%***

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la institución educativa José Cardó, Sullana

Figura 5

Relación que existe entre los medios audiovisuales interactivos y la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos



Nota: tabla 7

La tabla 7 y figura 5 muestra que los medios audiovisuales interactivos tienen una relación moderada con la capacidad de los estudiantes para elaborar explicaciones sobre procesos históricos en la institución educativa José Cardó, Sullana, 2023. La mayoría de los estudiantes (44.4%) calificaron los medios como "regulares", y dentro de este grupo, el 28.9% mostró un nivel medio en esta capacidad, que fue el nivel predominante en general (62.2%). Los medios calificados como "malos" representaron el 33.3%, mientras que los "buenos" abarcaron el 22.2%, con poca presencia en el nivel alto (11.1%). Esto sugiere que mejorar la calidad de los medios audiovisuales interactivos podría potenciar las habilidades de los estudiantes para explicar procesos históricos de manera más efectiva.

O.G. Determinar la relación existe entre los medios audiovisuales interactivos y la competencia de construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de institución educativa José Cardó, Sullana, 2023.

Tabla 6

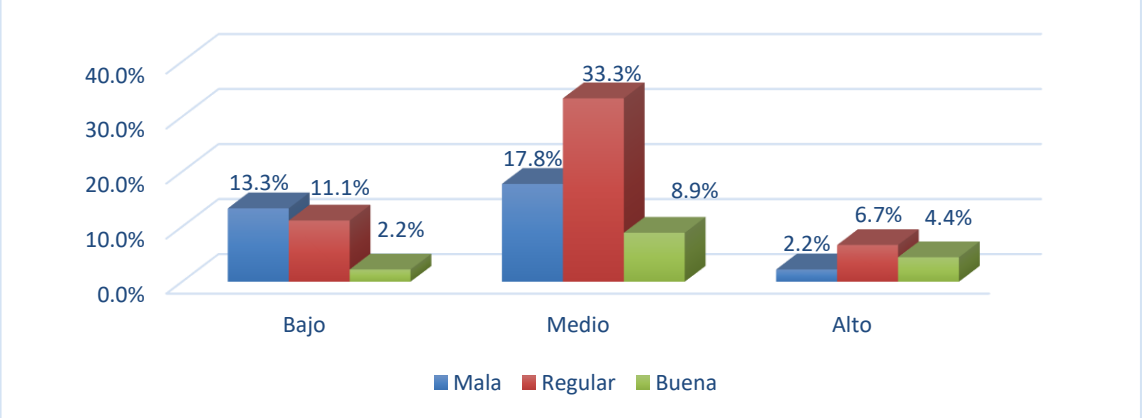
Relación existe entre los medios audiovisuales interactivos y la competencia de construcción de interpretaciones históricas

Medios audiovisuales interactivos	***Competencia de construcción de interpretaciones históricas***						***Total***	
	Bajo		Medio		Alto			
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Mala	6	13.3%	8	17.8%	1	2.2%	15	33.3%
Regular	5	11.1%	15	33.3%	3	6.7%	23	51.1%
Buena	1	2.2%	4	8.9%	2	4.4%	7	15.6%
Total	***12***	***26.7***	***27***	***60.0%***	***6***	***13.3%***	***45***	***100.0%***

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la institución educativa José Cardó, Sullana

Figura 6

Relación existe entre los medios audiovisuales interactivos y la competencia de construcción de interpretaciones históricas



Nota: tabla 8

La tabla 8 y figura 6 revela que los medios audiovisuales interactivos tienen una relación moderada con la competencia de construcción de interpretaciones históricas en los estudiantes de la institución educativa José Cardó, Sullana, 2023. La mayoría de los estudiantes (51.1%) calificaron los medios como "regulares", y de este grupo, el 33.3% demostró un nivel medio de competencia, que además fue el nivel predominante en general (60.0%). Los medios calificados como "malos" representaron el 33.3%,

mientras que los "buenos" abarcaron solo el 15.6%. Esto indica que optimizar la calidad de los medios audiovisuales interactivos podría favorecer significativamente el desarrollo de esta competencia en los estudiantes.

3.5.2. Prueba de hipótesis

H.E.1 Es alta la relación que existe entre los recursos didácticos virtuales y la competencia de construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de institución educativa José Cardó, Sullana, 2023.

Tabla 7

Correlación entre los recursos didácticos virtuales y la competencia de construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de institución educativa José Cardó, Sullana, 2023.

			Recursos didácticos virtuales	*Competencia de* construcción de interpretaciones históricas
Rho de Spearman	Recursos didácticos virtuales	Coeficiente de correlación	1.000	.978**
		Sig. (bilateral)		0.000
		N	45	45
	Competencia de construcción de interpretaciones históricas	Coeficiente de correlación	.978**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	
		N	45	45

La tabla 9 muestra una correlación alta entre los recursos didácticos virtuales y la competencia de construcción de interpretaciones históricas en los estudiantes de la institución educativa José Cardó, Sullana, 2023, con un coeficiente de correlación de 0.978 ($p < 0.01$). Esto indica una relación muy fuerte y significativa entre ambas variables, lo que sugiere que la calidad de los recursos didácticos virtuales tiene un impacto notable en el desarrollo de la competencia de los estudiantes para construir interpretaciones históricas.

H.E.2 Es regular la relación existente entre los entornos virtuales de aprendizaje y la competencia de construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de institución educativa José Cardó, Sullana, 2023.

Tabla 8

Correlación entre los entornos virtuales de aprendizaje y la competencia de construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de institución educativa José Cardó, Sullana, 2023.

			Entornos virtuales de aprendizaje	*Competencia de* construcción de interpretaciones históricas
Rho de Spearman	Entornos virtuales de aprendizaje	Coeficiente de correlación	1.000	.918**
		Sig. (bilateral)		0.000
		N	45	45
	Competencia de construcción de interpretaciones históricas	Coeficiente de correlación	.918**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	
		N	45	45

La tabla 10 muestra una alta correlación significativa entre los entornos virtuales de aprendizaje y la competencia de construcción de interpretaciones históricas en los estudiantes de la institución educativa José Cardó, Sullana, 2023, con un coeficiente de correlación de 0.918 ($p < 0.01$). Esto indica una relación significativa, aunque ligeramente menor que la observada con los recursos didácticos virtuales, sugiriendo que los entornos virtuales de aprendizaje también influyen considerablemente en el desarrollo de la competencia histórica de los estudiantes. Sin embargo, la relación puede considerarse más moderada en comparación con la de los recursos didácticos.

H.E.3 Es positiva la relación existe entre los medios audiovisuales interactivos y la capacidad interpretación crítica de fuentes diversas en estudiantes de institución educativa José Cardó, Sullana, 2023.

Tabla 9

Correlación entre los medios audiovisuales interactivos y la capacidad interpretación crítica de fuentes diversas en estudiantes de institución educativa José Cardó, Sullana, 2023.

			Medios audiovisuales interactivos	Capacidad interpretación critica de fuentes diversas
Rho de Spearman	Medios audiovisuales interactivos	Coeficiente de correlación	1.000	.868**
		Sig. (bilateral)		0.000
		N	45	45
	Capacidad interpretación critica de fuentes diversas	Coeficiente de correlación	.868**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	
		N	45	45

La tabla 11 muestra una correlación positiva entre los medios audiovisuales interactivos y la capacidad de interpretación crítica de fuentes diversas en los estudiantes de la institución educativa José Cardó, Sullana, 2023, con un coeficiente de correlación de 0.868 ($p < 0.01$). Esta relación es significativa, lo que sugiere que los medios audiovisuales interactivos tienen un impacto considerable en el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes para analizar y evaluar diversas fuentes, aunque la correlación es algo menor en comparación con las observadas en otras variables.

H.E.4 Es alta la relación que existe entre los medios audiovisuales interactivos y la capacidad comprenden el tiempo histórico en estudiantes de institución educativa José Cardó, Sullana, 2023.

Tabla 10

Correlación entre los medios audiovisuales interactivos y la capacidad comprenden el tiempo histórico en estudiantes de institución educativa José Cardó, Sullana, 2023.

			Medios audiovisuales interactivos	Capacidad comprenden el tiempo histórico
Rho de Spearman	Medios audiovisuales interactivos	Coeficiente de correlación	1.000	.910**
		Sig. (bilateral)		0.000
		N	45	45
	Capacidad comprenden el tiempo histórico	Coeficiente de correlación	.910**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	
		N	45	45

La tabla 12 muestra una alta correlación significativa entre los medios audiovisuales interactivos y la capacidad de comprensión del tiempo histórico en los estudiantes de la institución educativa José Cardó, Sullana, 2023, con un coeficiente de correlación de 0.910 ($p < 0.01$). Esta relación significativa indica que los medios audiovisuales interactivos juegan un papel importante en la mejora de la capacidad de los estudiantes para comprender el tiempo histórico, sugiriendo que el uso adecuado de estos recursos puede fortalecer significativamente este aspecto de la competencia histórica.

H.E.5 Es regular la relación que existe entre los medios audiovisuales interactivos y la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos en estudiantes de institución educativa José Cardó, Sullana, 2023.

Tabla 11

Correlación entre los medios audiovisuales interactivos y la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos en estudiantes de institución educativa José Cardó, Sullana, 2023.

			Medios audiovisuales interactivos	Capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos
Rho de Spearman	Medios audiovisuales interactivos	Coeficiente de correlación	1.000	.854**
		Sig. (bilateral)		0.000
		N	45	45
	Capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos	Coeficiente de correlación	.854**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	
		N	45	45

La tabla 13 muestra una correlación positiva entre los medios audiovisuales interactivos y la capacidad de elaborar explicaciones sobre procesos históricos en los estudiantes de la institución educativa José Cardó, Sullana, 2023, con un coeficiente de correlación de 0.854 ($p < 0.01$). Esta relación es significativa, aunque ligeramente menor que las observadas en otras áreas, lo que indica que, si bien los medios audiovisuales interactivos tienen un impacto positivo en la capacidad de los estudiantes para elaborar explicaciones sobre procesos históricos, la relación podría considerarse más moderada en comparación con otras competencias evaluadas.

H.G Es significativa la relación existe entre los medios audiovisuales interactivos y la competencia de construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de institución educativa José Cardó, Sullana, 2023

Tabla 12

Correlación entre los medios audiovisuales interactivos y la competencia de construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de institución educativa José Cardó, Sullana, 2023

			Medios audiovisuales interactivos	Competencia de construcción de interpretaciones históricas
Rho de Spearman	Medios audiovisuales interactivos	Coeficiente de correlación	1.000	.932**
		Sig. (bilateral)		0.000
		N	45	45
	Competencia de construcción de interpretaciones históricas	Coeficiente de correlación	.932**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	
		N	45	45

La tabla 14 muestra una correlación altamente significativa entre los medios audiovisuales interactivos y la competencia de construcción de interpretaciones históricas en los estudiantes de la institución educativa José Cardó, Sullana, 2023, con un coeficiente de correlación de 0.932 ($p < 0.01$). Esta relación sugiere que el uso de medios audiovisuales interactivos tiene un impacto considerable en el desarrollo de la competencia de los estudiantes para construir interpretaciones históricas, destacándose como una herramienta efectiva en el proceso de aprendizaje histórico.

3.6. Discusión de resultados

Los antecedentes internacionales, como el estudio de Jiménez (2021), destacan que los videos educativos facilitan habilidades críticas en procesos históricos. Similarmente, a nivel nacional, Portugal (2020) señaló la importancia del pensamiento crítico en la interpretación histórica, promovido por herramientas virtuales. Estos hallazgos respaldan la relevancia de los recursos didácticos virtuales como una estrategia para dinamizar el aprendizaje histórico y superar la percepción de densidad en la historia por parte de los estudiantes.

Los resultados obtenidos en el presente estudio muestrearon que un 48.9% de los estudiantes consideran los recursos didácticos virtuales como regulares, mientras que el 33.3% los califica como deficientes en su relación con la competencia de interpretaciones históricas. Además, se evidencia que solo un 17.8% percibe una buena relación entre estas variables. Esto sugiere un limitado aprovechamiento de los recursos virtuales existentes, como plataformas educativas y aplicaciones, para desarrollar las competencias esperadas.

Este análisis confirma parcialmente la hipótesis de una alta relación entre los recursos virtuales y la construcción de interpretaciones históricas. Sin embargo, la baja percepción de su efectividad indica una necesidad urgente de fortalecer la capacitación docente en el uso pedagógico de estas herramientas, tal como señaló Alvarado (2018). Una intervención eficaz podría maximizar los beneficios potenciales identificados en la literatura previa.

El trabajo de Espinoza y Tenemaya (2022) resalta que los entornos virtuales potencian el rendimiento académico al fomentar la interacción y el compromiso de los estudiantes. En el ámbito local, el estudio de Sánchez (2020) enfatiza que las unidades didácticas diseñadas con entornos virtuales favorecen aprendizajes significativos en interpretaciones históricas. Ambos antecedentes subrayan el potencial de estas herramientas para transformar la experiencia de aprendizaje.

En los resultados obtenidos, el 46.7% de los estudiantes calificó como regular la relación entre los entornos virtuales y la competencia de interpretaciones históricas, mientras que un 31.1% la consideró deficiente. Solo un 22.2% percibió una buena relación entre las variables. Esto indica una aplicación limitada de estrategias efectivas dentro de los entornos virtuales, lo que coincide con el reporte del MINEDU (2022) sobre la baja preparación docente en el uso de herramientas tecnológicas.

Aunque la hipótesis de una relación regular se confirma en términos estadísticos, los datos sugieren que la implementación de estos entornos no está cumpliendo su potencial. Las instituciones educativas deben priorizar el diseño de programas de capacitación que integren buenas prácticas en entornos virtuales y enfoques basados en el conectivismo, como plantea Siemens y Downes (2006).

Godoy (2020) señala que el uso regular de fuentes históricas mejora la literacidad crítica en los estudiantes. Asimismo, estudios nacionales como los de Fiestas (2020) destacan que los medios audiovisuales fomentan el aprendizaje cooperativo y el análisis crítico. Estos antecedentes refuerzan la importancia de los medios interactivos para desarrollar competencias críticas en el análisis de fuentes históricas.

Los resultados del estudio muestran una correlación positiva (Rho = 0.868, $p < 0.001$) entre los medios audiovisuales interactivos y la interpretación crítica de fuentes. Sin embargo, un 31.1% de los estudiantes calificó como deficiente esta relación, y solo un 24.4% la consideró buena. Esto refleja la necesidad de integrar estos medios en el diseño curricular de manera más estructurada y significativa.

Estos hallazgos confirman la hipótesis planteada, aunque también subrayan que los docentes requieren apoyo para utilizar medios audiovisuales que promuevan habilidades críticas, siguiendo las recomendaciones de Monroy (2014) para la selección y validación de fuentes históricas.

La comprensión del tiempo histórico, como destaca la Escuela de los Annales, es esencial para interpretar rupturas y continuidades en los procesos históricos. A nivel local, Cruz (2021) halló que los estudiantes con alta autoestima y acceso a recursos interactivos muestran una mayor comprensión temporal, lo que subraya el papel motivacional de los medios audiovisuales.

El presente estudio reveló una correlación alta (Rho = 0.910, $p < 0.001$) entre los medios audiovisuales y la comprensión del tiempo histórico. Sin embargo, el 42.2% de los estudiantes calificó esta relación como regular y un 31.1% como deficiente. Esto indica que, aunque los medios audiovisuales tienen potencial, su aplicación no es completamente efectiva para ayudar a los estudiantes a contextualizar eventos históricos.

Estos resultados refuerzan la hipótesis planteada, pero también indican que es crucial diseñar actividades específicas que integren herramientas tecnológicas para explorar cronologías y establecer conexiones entre hechos históricos, mejorando la capacidad analítica de los estudiantes.

El Minedu (2016) define la explicación de procesos históricos como una capacidad que exige jerarquizar causas y analizar consecuencias. En este sentido, estudios como el de Ríos y Alvan (2020) subrayan que los medios audiovisuales interactivos fortalecen el aprendizaje significativo y el análisis complejo.

El presente estudio reportó una correlación significativa (Rho = 0.854, $p < 0.001$) entre los medios audiovisuales y la explicación de procesos históricos. No obstante, un 44.4% de los estudiantes calificó esta relación como regular y un 33.3% como deficiente. Esto subraya una aplicación inconsistente de los medios interactivos para desarrollar esta competencia clave.

Aunque los resultados respaldan la hipótesis, también destacan la necesidad de diseñar estrategias didácticas que integren videos, simulaciones y otras herramientas visuales para analizar procesos históricos en profundidad. Esto permitiría a los estudiantes desarrollar un entendimiento más holístico y crítico de la historia.

El conjunto de antecedentes analizados, tanto internacionales como nacionales, respalda la idea de que los medios audiovisuales interactivos son una herramienta eficaz para dinamizar el aprendizaje histórico. Por ejemplo, Maza y Espinoza (2023) destacaron que los medios audiovisuales fomentan la motivación y el aprendizaje significativo, mientras que Godoy (2020) resaltó su impacto en la literacidad crítica. A nivel nacional, estudios como el de Ríos y Alvan (2020) han establecido una correlación positiva entre los medios audiovisuales y el rendimiento académico, lo que subraya su relevancia para mejorar competencias específicas.

En el presente estudio, se evidenció una correlación significativa (Rho = 0.932, $p < 0.001$) entre los medios audiovisuales interactivos y la competencia de construcción de interpretaciones históricas. Sin embargo, los datos también reflejan que un 33.3% de los estudiantes perciben una relación deficiente entre ambas variables, y solo un 15.6% la consideran buena. Esto indica que, aunque existe un potencial considerable, no se está aprovechando completamente el impacto positivo de los medios audiovisuales en el desarrollo de esta competencia.

Estos hallazgos confirman la hipótesis general y subrayan la necesidad de un enfoque más estructurado en la incorporación de medios audiovisuales en la enseñanza de la historia. La formación docente, junto con el diseño de estrategias pedagógicas que aprovechen plenamente estas herramientas, podría transformar significativamente el aprendizaje histórico, permitiendo a los estudiantes conectar hechos del pasado con el presente de manera crítica y reflexiva.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de este libro integran los aportes teóricos, metodológicos y empíricos desarrollados a lo largo de los capítulos, con el propósito de ofrecer una visión global sobre la relación entre los medios audiovisuales interactivos y la competencia de construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de educación secundaria. Tras revisar los fundamentos conceptuales de ambas variables, analizar la producción científica reciente y examinar un caso de estudio aplicado en un contexto escolar real, resulta posible sintetizar los hallazgos más relevantes y derivar reflexiones que contribuyan tanto a la investigación educativa como a la mejora de la práctica docente.

Estas conclusiones no solo buscan cerrar el recorrido académico de la obra, sino también proponer horizontes de acción pedagógica, identificar desafíos persistentes y destacar oportunidades para seguir fortaleciendo el aprendizaje histórico en la escuela. Asimismo, permiten reconocer cómo la integración adecuada de tecnologías audiovisuales puede convertirse en un recurso estratégico para estimular el pensamiento crítico, la comprensión del tiempo histórico y la elaboración de explicaciones más profundas por parte de los estudiantes.

A continuación, se presentan las principales conclusiones que emergen de este trabajo, articulando los aportes teóricos con la evidencia empírica y considerando la realidad educativa actual.

1. Reflexiones ampliadas sobre el impacto educativo de los medios audiovisuales

Los medios audiovisuales interactivos han demostrado ser mucho más que herramientas complementarias en la enseñanza; constituyen recursos transformadores capaces de modificar la forma en que los estudiantes acceden al conocimiento, lo procesan y lo interpretan. Su impacto educativo radica en que permiten integrar imágenes, sonidos, animaciones y narrativas digitales que enriquecen la experiencia de aprendizaje y facilitan la comprensión de contenidos abstractos o complejos, especialmente en áreas como la historia.

A nivel cognitivo, los audiovisuales potencian la atención, la retención y la organización de la información. La teoría del aprendizaje multimedial sostiene que la activación conjunta de canales visual y auditivo mejora la comprensión, lo cual se traduce en aprendizajes más significativos. Para los estudiantes de secundaria, este enfoque resulta especialmente útil porque la historia suele presentarse con una carga textual elevada que los audiovisuales ayudan a hacer más clara, concreta y accesible.

Desde una perspectiva pedagógica, los audiovisuales favorecen el desarrollo de habilidades interpretativas, ya que permiten analizar fuentes diversas —videos, testimonios, recreaciones, mapas digitales— que estimulan el pensamiento crítico y la confrontación de perspectivas. Esto resulta coherente con la competencia histórica, que exige evaluar la fiabilidad de las fuentes, comprender el contexto y explicar procesos complejos. Los estudiantes no solo observan; interactúan, comparan, cuestionan y construyen interpretaciones más fundamentadas.

Asimismo, los medios audiovisuales tienen un impacto motivacional evidente: despiertan interés, dinamizan las clases y conectan el aprendizaje escolar con el entorno digital cotidiano de los jóvenes. Esta conexión reduce la distancia entre la escuela y la realidad tecnológica del estudiante, generando mayor participación y sentido de relevancia.

Finalmente, su impacto se extiende al ámbito social y formativo. Al facilitar la comprensión del pasado y promover la reflexión sobre las múltiples perspectivas históricas, los medios audiovisuales contribuyen a fortalecer la ciudadanía activa, la empatía y la capacidad de reconocer la diversidad cultural y temporal. De esta manera, los audiovisuales no solo mejoran la enseñanza de la historia, sino que también amplían las posibilidades de formar estudiantes más críticos, informados y comprometidos con su contexto.

2. Proyección didáctica de la competencia histórica en la educación secundaria

La competencia histórica proyecta un papel decisivo en la educación secundaria, no solo como un componente del área de Ciencias Sociales, sino como una herramienta

clave para formar estudiantes capaces de comprender críticamente su realidad. En un contexto marcado por el acceso masivo a información, la presencia de discursos polarizados y la circulación de narrativas históricas simplificadas o tergiversadas, desarrollar esta competencia se vuelve indispensable para fortalecer el pensamiento crítico y la ciudadanía activa.

Desde una perspectiva didáctica, la competencia histórica exige replantear la enseñanza tradicional centrada en la memorización de fechas y personajes. Su proyección apunta hacia metodologías que privilegien la investigación escolar, el análisis de fuentes diversas, la construcción de explicaciones fundamentadas y la lectura crítica del pasado. Esto implica que los estudiantes no solo aprendan *sobre* historia, sino que aprendan *a pensar históricamente*, comprendiendo la multicausalidad de los procesos, las relaciones temporales y la diversidad de perspectivas interpretativas.

En el aula de secundaria, esta proyección didáctica supone integrar actividades que promuevan el razonamiento histórico: comparar fuentes contradictorias, analizar mapas de tiempo, identificar motivaciones de actores históricos, reconocer cambios y continuidades o explicar cómo ciertos procesos pasados influyen en la vida actual. Asimismo, exige incorporar recursos digitales, narrativas audiovisuales y entornos interactivos que amplíen las posibilidades de exploración autónoma del estudiante.

La proyección de la competencia histórica también implica un fuerte componente ético y ciudadano. Comprender el pasado permite a los estudiantes reconocer conflictos, injusticias, logros sociales y transformaciones culturales, desarrollando un sentido de pertenencia y responsabilidad en su comunidad. Así, la enseñanza de la historia deja de ser un ejercicio académico aislado y se convierte en un medio para promover la reflexión social, la empatía histórica y el compromiso con la democracia.

Finalmente, esta proyección didáctica demanda una formación docente renovada, capaz de integrar enfoques historiográficos actuales, estrategias activas y recursos tecnológicos. Solo así la competencia histórica podrá consolidarse como un eje formativo esencial en la educación secundaria, preparando a los estudiantes para

interpretar críticamente su mundo y actuar con criterio en una sociedad en constante cambio.

3. Relectura crítica del caso de estudio y aportes para futuras investigaciones

La revisión crítica del caso de estudio permite reconocer tanto los aportes significativos que ofrece la investigación como las oportunidades de profundización que se abren para futuras líneas de trabajo. El estudio realizado en la Institución Educativa José Cardó evidencia, de manera consistente, que el uso de medios audiovisuales interactivos constituye un recurso valioso para fortalecer la competencia de construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de secundaria. Sin embargo, también revela límites estructurales, didácticos y tecnológicos que condicionan este impacto y que deben ser analizados con atención.

En primer lugar, el estudio confirma que los estudiantes responden positivamente a estrategias basadas en recursos audiovisuales, mostrando mayores niveles de comprensión temporal, análisis de fuentes y elaboración de explicaciones históricas. Esta correlación, validada estadísticamente, coincide con las investigaciones mencionadas en los antecedentes internacionales y nacionales. No obstante, el caso también evidencia que la mejora depende de factores como la pertinencia pedagógica del recurso, el acompañamiento docente y la integración sistemática en la planificación curricular, aspectos que en la práctica aún se presentan de manera desigual.

En segundo lugar, la relectura crítica muestra que el contexto institucional influye notablemente en los resultados. Las limitaciones tecnológicas identificadas —como el bajo manejo docente de entornos virtuales durante los años 2020 y 2021 o la falta de capacitación especializada— condicionan la posibilidad de escalar estas prácticas. Esto abre una línea clara para futuras investigaciones: explorar cómo las instituciones pueden desarrollar ecosistemas digitales sostenibles, con infraestructura, formación continua y políticas pedagógicas que favorezcan la innovación tecnológica.

Asimismo, el estudio presenta un escenario que invita a profundizar en metodologías mixtas. Si bien el diseño correlacional permite comprender la relación

entre las variables, estudios posteriores podrían incorporar diseños experimentales o cuasi experimentales que analicen cambios antes y después de intervenciones pedagógicas específicas. De igual manera, el uso de enfoques cualitativos permitiría comprender las percepciones, emociones, dificultades y experiencias del estudiantado de una manera más profunda.

Finalmente, este caso de estudio aporta evidencia empírica relevante para la discusión sobre el papel de la tecnología en el aprendizaje histórico. Abre nuevos interrogantes sobre cómo los medios audiovisuales pueden favorecer no solo la interpretación de hechos, sino también la conciencia histórica, la ciudadanía crítica y la comprensión ética del pasado. Investigar estos aspectos permitiría consolidar un modelo pedagógico integral en el que la tecnología no sea un fin en sí mismo, sino un medio para formar estudiantes más reflexivos, críticos y comprometidos con su entorno.

4. Implicancias para políticas institucionales y formación docente

El caso de estudio analizado evidencia que el impacto de los medios audiovisuales interactivos en el aprendizaje histórico no depende únicamente de la disponibilidad tecnológica, sino de la existencia de políticas institucionales coherentes y de una formación docente sólida y continua. En este sentido, las implicancias derivadas del estudio invitan a reconsiderar el papel de las instituciones educativas como espacios que deben garantizar las condiciones materiales, pedagógicas y organizacionales necesarias para integrar la tecnología en el proceso de enseñanza de manera pertinente y sostenible.

En primer lugar, los resultados muestran que la infraestructura tecnológica debe ser considerada una prioridad institucional. El estudio reveló que muchos docentes no lograron emplear adecuadamente entornos virtuales durante los años recientes, lo que demuestra una brecha significativa entre las exigencias de la educación digital y las condiciones reales del sistema escolar. Esto sugiere la necesidad de políticas orientadas a la dotación de equipos, conectividad estable, mantenimiento tecnológico y acceso a plataformas educativas oficiales.

En segundo lugar, la formación docente emerge como un eje crítico. La investigación confirma que el uso efectivo de medios audiovisuales no depende solo de la habilidad técnica del docente, sino de su capacidad para integrarlos en estrategias didácticas que desarrollen competencias como la interpretación crítica de fuentes, la comprensión del tiempo histórico y la explicación de procesos. Por ello, las instituciones educativas deben promover programas permanentes de capacitación docente en competencias digitales profesionales, didáctica de la historia, uso pedagógico de audiovisuales y diseño de actividades basadas en pensamiento histórico.

Asimismo, los hallazgos sugieren que las políticas institucionales deben orientarse hacia la creación de culturas pedagógicas innovadoras. Esto implica fomentar espacios de investigación docente, comunidades de aprendizaje profesional y equipos interdisciplinarios que diseñen planificaciones curriculares articuladas con el uso de recursos digitales. En este marco, el liderazgo directivo se vuelve clave para promover prácticas docentes abiertas a la experimentación, la reflexión y la mejora continua.

Finalmente, la investigación subraya la necesidad de políticas institucionales que garanticen la equidad en el acceso a los recursos digitales. La integración de medios audiovisuales no debe reproducir desigualdades existentes; por el contrario, debe reducirlas mediante programas de apoyo, alineación curricular, materiales contextualizados y acompañamiento pedagógico para estudiantes que requieren mayores oportunidades de aprendizaje.

En conjunto, estas implicancias revelan que la innovación tecnológica en la enseñanza de la historia no depende exclusivamente del docente ni del estudiante, sino de un ecosistema institucional capaz de articular políticas, infraestructura y formación profesional. Solo así será posible desarrollar una enseñanza histórica crítica, significativa y ajustada a las demandas del mundo contemporáneo.

En conclusión, este libro demuestra que la integración pertinente de medios audiovisuales interactivos constituye una estrategia decisiva para fortalecer la competencia de construcción de interpretaciones históricas en estudiantes de secundaria. El análisis teórico y el caso de estudio evidencian que estos recursos potencian la motivación, la comprensión temporal y la lectura crítica de fuentes, siempre

que estén acompañados de una adecuada formación docente y políticas institucionales que respalden su implementación.

Asimismo, se confirma que la competencia histórica es clave para desarrollar pensamiento crítico y ciudadanía activa, por lo que su enseñanza debe trascender el aprendizaje memorístico y orientarse hacia metodologías que permitan investigar, analizar y narrar el pasado con fundamento. En conjunto, los hallazgos del libro subrayan la necesidad de innovar en la enseñanza de la historia, aprovechando las posibilidades pedagógicas de la tecnología para transformar la práctica educativa y promover aprendizajes más profundos y significativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adame, A. (junio de 2009). *Medios audiovisuales en el aula*. http://online.aliat.edu.mx/Desarrollo/Maestria/TecEducV2/Sesion5/txt/ANTONIO_ ADAME_TOMAS01.pdf

Agofure, J. (2017). Puppet-Performed Show Into Theatre-In-Education And The Child Development: A Theoretical Overview. *Business Journal for Entrepreneurs*, (4), 129–146.

Alarcón, L. (2020). *La radio y la televisión en "Aprendo en Casa". Análisis comunicacional y evaluación cualitativa desde los actores centrales de la estrategia*. Concortv y Ministerio de Transportes y Comunicaciones.

Alvarado, M. (2018). Coordenadas para una producción televisiva de excelencia. *Razón ypalabra*, (63), 1-5. https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520798030.pdf

American Academy of Pediatrics. (2016). Children, adolescents, and the media. *Pediatrics*,*138*(5), e20162593.

Cabero, A. (1991). *Actitudes hacia los ordenadores y la informática*. Secretariado de publicaciones, 1.

Canales, J., Ch., B., Romero, H., Monzón, J., Valdez, F., y E., A. (2018). *Medios audiovisuales y su relación con el aprendizaje de los estudiantes de la Facultad deCiencias Sociales de la UNJFSC – 2013.*

Contreras, J., y Salas, M. (2015). *Medios Audiovisuales y su Relación Como Recurso Motivacional en el Área de Comunicación en los Estudiantes del 4to Grado del Nivel Primaria de la I.E.P Indoamérica del distrito de Villa María del Triunfo – Lima, 2015.* Universidad Peruana Los Andes, Facultad de Educación y CienciasHumanas. Huancayo: UPLA.

Contreras, J., y Salas, M. (2015). *Medios Audiovisuales y su Relación Como Recurso Motivacional en el Área de Comunicación en los Estudiantes del 4to Grado del Nivel Primaria de la I.E.P Indoamérica del distrito de Villa María del Triunfo – Lima, 2015*. Universidad Peruana Los Andes, Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Huancayo: UPLA.

Corinne, J. (2014). *Technology Now: Your Companion to SAM Computer Concepts*. Cengage Learning. Technology Now: Your Companion to SAM Computer Concepts, pp. 11–20

Cruz, J. (2021) *La autoestima y su relación con el aprendizaje de historia, geografía y economía en los estudiantes del 1ro y 2do año de secundaria. IE México N° 15476 distrito de Frias, Ayabaca.* [Tesis de maestría de la Universidad Nacional de Piura]. Repositorio institucional https://repositorio.unp.edu.pe/

Díaz, J. (2020) *Medios audiovisuales interactivos y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la escuela profesional de educación secundaria de la facultad de educación en la universidad nacional José Faustino Sánchez Carrión – 2018.* [Tesis de maestría de la Universidad José Faustino Sánchez Carrión del Perú] Repositorio institucional https://www.gob.pe/43756-universidad-nacional-jose-faustino-sanchez-carrion-repositorio-unjfs

Díaz, J. y Soto, C. (2013). *Estudio para la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje para la asignatura de sistemas en la fundación compartir*. (Tesis de pregrado). Universidad Católica de Colombia. https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/1349/1/Trabajo%20de%20grado.pdf

Espinoza, J., y Tenemaya, L. (2022). *Herramientas digitales en el rendimiento académico. aplicación móvil APK. Guayaquil*. [http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/60694/1/BFILO-PIN-22P55%20Espinoza%20-%20Tenemaya%20.pdf]

Fiestas, D. (2020) *La Competencia Construye Interpretaciones Históricas y el Aprendizaje Cooperativo en Ciencias Sociales en los Estudiantes del VII ciclo*

de la Institución Educativa 14996-Chulucanas-2019. [Tesis de maestría en docencia universitaria en la Universidad César Vallejo, sede principal de Trujillo] Repositorio institucional https://repositorio.ucv.edu.pe

Godoy, F (2020) *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria* [Tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona de España] Repositorio institucional https://ddd.uab.cat/record/202162

Jiménez, T (2021) *Los videos educativos como recurso didáctico para la enseñanza de la historia* [Tesis de maestría de la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador]. Repositorio institucional

https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6988/1/T2994-MIE-Jimenez-Los%20videos.pdf.

Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.

Maza J., y Espinoza, E. (2023). *La influencia de los medios audiovisuales en Educación General Básica* [Tesis de maestría de la Universidad Autónoma Tomás Frias. Colombia.]. Repositorio institucional.

https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6988/1/T2994-MIE-Jimenez-Los%20videos.pdf

Minedu (2016). *Programa curricular de educación secundaria*. Lima:

Minedu (2017) *Programa Curricular de educación secundaria*. Lima

Minedu (2022) *Programa aprendo en Casa*. Lima

Monroy, A. (2014). *Escuelas de interpretación histórica. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Sistema de Universidad Virtual. Hidalgo: UAEH.

Oviedo, L. (2017). *Uso de los recursos audiovisuales y su influencia en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del Instituto de Educación Superior*

Tecnológico Aeronáutico Surco- Lima 2016. Universidad César Vallejo, Escuela de Posgrado. Lima, Perú: UCV.

Pages, J. y Santisteban, A. (2022). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas*. Vol. 30, n. 82,pp. 281-309. Brasil: UNICAMP.

Portugal, R (2020) *Pensamiento crítico y su relación con la construcción de interpretaciones históricas en el área de Historia, Geografía y Economía de los estudiantes del Programa de Recuperación Académica del nivel secundario de la Institución Educativa "El Amauta" del distrito de Sicuani, Cusco, 2019.* [Tesis de maestría de la Universidad San Agustín de Arequipa]. Repositorio institucional https://repositorio.unsa.edu.pe/home

Rios, L., y Alvan, S. (2020). *Los medios audiovisuales y rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Ucayali, Pucallpa-2019.* Pucallpa. [http://repositorio.unu.edu.pe/bitstream/handle/UNU/4670/UNU_CCSSCOMUNICACION_2020_T_LUCILA-RIOS_SHIRLEYLVAN.pdf?sequence=1&isAllowed=y].

Rúffolo, S., Ares, M., Azzollini, S., Barbosa, S., Coppa, C., y González, F.(1995). *La educación y el mensaje televisivo*. Fundación Navarro Viola.

Rüsen, J. (1991). *Zeit und Sinn: Strategien historischen Denkens*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Sánchez. N (2020). *Planificación de una unidad didáctica empleando estrategias de educación virtual para desarrollar la competencia "Construye Interpretaciones Históricas" en los estudiantes de segundo grado de Educación Secundaria* [Tesis de maestría de la Universidad de Piura] Repositorio institucional https://pirhua.udep.edu.pe/

Santoveña, S. (2020). *Metodología Didáctica en Entornos Virtuales de Aprendizaje*. Unidad de Virtualización Académica (UVA) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Granada, España.

Seixas, P. (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*. Centre for the Study of Historical Consciousness.

Siemens, G. (2006). Conectivism: learning and knowledge today [en línea]; http://www.educationau.edu.au/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/globalsummit/gs2006_siemens.pdf [consulta 17/03/ 2008]

Torres, E (2014) *Los entornos virtuales en el proceso de enseñanza*. Claparede.

Tumino, M., y Bournissen, J. (2016). Conectivismo: Hacia el nuevo paradigma de la enseñanza por competencias. *European Scientific Journal*, *1212*(1010), 1857–7881. http://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n10p1

Ugel (2022) *Unidad de Gestión educativa Local de Sullana. Informe técnico pedagógico.*

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.