

**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y**  
**EDUCACIÓN**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**



**TESIS**

**Propuesta didáctica basada en organizadores gráficos para potenciar la competencia  
construye interpretaciones históricas en estudiantes de educación secundaria de una  
institución educativa privada de Lambayeque**

Presentada para obtener el título profesional de licenciado en educación, especialidad de ciencias  
histórico sociales y filosofía.

**Autor**

Bach. Regalado Caro, Jose Alexander

**Asesora**

Dra. Castillo Seminario Lucinda Esperanza

**Lambayeque – Perú**

**05 de marzo del 2026**

**Propuesta didáctica basada en organizadores gráficos para potenciar la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque**

Tesis presentada para obtener el título profesional de licenciado en educación, especialidad de ciencias histórico sociales y filosofía.

**Presentada por:**



---

Bach. José Alexander Regalado Caro

Autor




---

Dra. Castillo Seminario Lucinda Esperanza

Asesora

**Aprobada por:**



---

Dr. Vásquez Crisanto Carlos Ulices

Presidente



---

Dr. Elmer Llanos Díaz

Secretario



---

M.Sc. Elmer Milton Manayay Tafur

Vocal

# ACTA DE SUSTENTACIÓN



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN**  
**UNIDAD DE INVESTIGACIÓN**



## ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS N° 259-2026

Siendo las 9:00 horas, del día **jueves 05 de marzo 2026** se reunieron vía online mediante la plataforma virtual Google Meet: <https://meet.google.com/pqk-oedo-xmt> por mandato de la **Resolución N° 0697-2026-D-FACHSE** de fecha **2 de marzo de 2026** que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según **Resolución N° 2870-2025-D-FACHSE** de fecha **7 de agosto de 2025**; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: Dr. CARLOS ULICES VÁSQUEZ CRISANTO
Secretario(a)	: Dr. ELMER LLANOS DÍAZ
Vocal	: M.Sc. ELMER MILTON MANAYAY TAFUR
Asesor(a) Metodológico	: Dra. LUCINDA ESPERANZA CASTILLO SEMINARIO
Asesor(a) Científico	:



Con la finalidad de evaluar la(es) Tesis titulada(o): **PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN ORGANIZADORES GRÁFICOS PARA POTENCIAR LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LAMBAYEQUE** Presentada por **JOSE ALEXANDER REGALADO CARO** para obtener el Título profesional de **Licenciado(a) en Educación, especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía.**

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto de sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el calificativo de 18 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de MUY BUENO.**

Siendo las 10:20 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dr. CARLOS ULICES VÁSQUEZ CRISANTO  
PRESIDENTE(A)

Dr. ELMER LLANOS DÍAZ  
SECRETARIO(A)

M.Sc. ELMER MILTON MANAYAY TAFUR  
VOCAL

OBSERVACIONES: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

El presente acto académico se sustenta en el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) los artículos 209, 339, 469, 549 o 669 del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio del 2023 y su modificatoria aprobada por Resolución N° 385-2023-CU de fecha 11 de diciembre del 2023) y por la Resolución N° 403-2023-CU de fecha 27 de diciembre de 2023, ésta última que amplía el límite de las fechas de sustentación de proyectos aprobados del 2017 al 2020.

## CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, Dra. **Lucinda Esperanza Castillo Seminario**, usuario revisor de Tesis

Trabajo de Suficiencia Profesional  y/o Trabajo Académico

**Titulado: Propuesta didáctica basada en organizadores gráficos para potenciar la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque.**

Cuyo autor es: **Jose Alexander Regalado Caro**; con DNI N° **73759079**, declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud **15%**, verificables en el Resumen del Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito (a) analizó reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos,

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque; **25 de enero** del 2026



.....  
Dra. Lucinda Esperanza Castillo Seminario

DNI 16617775

Asesora

Adjunta:

*Resumen de Reporte automatizado de similitudes*  
*Recibo digital*

# INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN

Propuesta didáctica basada en organizadores gráficos para potenciar la competencia “Construye interpretaciones históricas” en estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada d

## INFORME DE ORIGINALIDAD

<b>15%</b> INDICE DE SIMILITUD	<b>14%</b> FUENTES DE INTERNET	<b>11%</b> PUBLICACIONES	<b>6%</b> TRABAJOS DEL ESTUDIANTE
-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------	--------------------------------------


## FUENTES PRIMARIAS

<b>1</b>	<b>hdl.handle.net</b> Fuente de Internet	<b>3%</b>
<b>2</b>	<b>repositorio.ucv.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>2%</b>
<b>3</b>	<b>repositorio.unprg.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>4</b>	<b>repositorio.usil.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>5</b>	<b>repositorio.uladech.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>6</b>	<b>tesis.ucsm.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>7</b>	<b>apirepositorio.unh.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>8</b>	<b>repositorio.uct.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>9</b>	<b>Submitted to Universidad Nacional del Centro del Peru</b> Trabajo del estudiante	<b>&lt;1%</b>
<b>10</b>	<b>Submitted to Universidad Nacional de Piura</b> Trabajo del estudiante	<b>&lt;1%</b>
<b>11</b>	<b>repositorio.unapiquitos.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>



Dra. Lucinda Esperanza Castillo Seminario  
DNI 16617775  
ASESORA

12	repositorio.unsaac.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
13	Submitted to POSGRADO Trabajo del estudiante	<1 %
14	Caceres Muñoz, Lodi. "Aplicación de la estrategia del debate para mejorar la construcción de Interpretaciones históricas en el área de historia, geografía y economía en estudiantes de 4º grado de secundaria, IE N° 86379, de Rosas Tayapampa, San Luis, Carlos Fermín Fitzcarrald, Ancash, 2017", Universidad Católica los Ángeles de Chimbote (Peru) Publicación	<1 %
15	repositorio.unc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
16	repositorio.uss.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
17	(Carlinda Leite and Miguel Zabalza). "Ensino superior: inovação e qualidade na docência", Repositório Aberto da Universidade do Porto, 2012. Publicación	<1 %
18	Submitted to Universidad Católica de Santa María Trabajo del estudiante	<1 %
19	Submitted to Universidad Nacional de Cajamarca Trabajo del estudiante	<1 %
20	Vilca Vilca, Lenin Elvis. "El pensamiento crítico y su relación con los logros alcanzados en la competencia construye interpretaciones históricas del área de ciencias sociales",	<1 %



Dra. Lucinda Esperanza Castillo Seminario  
DNI 16617775  
ASESORA

Universidad Nacional del Altiplano de Puno  
(Peru)

Publicación

---

21 Submitted to PREGRADO <1 %  
Trabajo del estudiante

---

22 Nerio Urteaga, Carolina. "Análisis de las <1 %  
Políticas Educativas del Perú Relacionadas a la  
Atención de las Dificultades Específicas del  
Aprendizaje de la Lectura, Habilidades  
Predictoras y Atención Psicoeducativa, en el  
Periodo 2015-2020", Pontificia Universidad  
Catolica del Peru (Peru)  
Publicación

---

23 Zulay Uriarte Bayas, Fabiola Castro Valverde. <1 %  
"Impacto de la implementación de materiales  
didácticos en el fortalecimiento del  
aprendizaje matemático", Neosapiencia.  
Revista especializada en Ciencias de la  
Educación, 2025  
Publicación

---


24 Ninanya Tantavilca, Katerín Flor. <1 %  
"Percepciones Docentes Sobre la Concreción  
del Enfoque por Competencias en las  
Experiencias de Aprendizaje de la  
Competencia "Construye Interpretaciones  
Históricas" en el Nivel Secundario de una  
Institución Pública", Pontificia Universidad  
Catolica del Peru (Peru), 2024  
Publicación

---

25 repositorio.minedu.gob.pe <1 %  
Fuente de Internet

---

26 Altamirano Carhuas, Salvador. "Propuesta <1 %  
didáctica de quechua Chanka para fortalecer  
el enfoque intercultural en los estudiantes de  
educación de la Universidad Católica Los  
Ángeles de Chimbote, filial Satipo - 2021",



---

Dra. Lucinda Esperanza Castillo Seminario  
DNI 16617775  
ASESORA

Universidad Católica los Ángeles de Chimbote  
(Peru)

Publicación

---

27	Submitted to unsaac Trabajo del estudiante	<1 %
28	Vila Huaman, Zonia Fortunata. "Aplicación de estrategias didácticas para mejorar la lectura de textos en inglés de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la institución educativa San Ramón Ayacucho 2018", Universidad Católica los Ángeles de Chimbote (Peru) Publicación	<1 %
29	tesis.pucp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
30	Claudia Esperanza Cardozo-Ortiz. "Peer tutoring as an educational strategy in college", Educación y Educadores, 2011 Publicación	<1 %
31	Cruz Soncco, Norma. "Desempeño docente y el liderazgo transformacional en docentes de las instituciones educativas 56074 Santa Barbara y Qotaqwasi de Layo, de la UGEL Canchis Cusco, 2023", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación	<1 %
32	dspace.unitru.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
33	www.donboscochacas.org Fuente de Internet	<1 %
34	Chavez Cerdena, Fernando Miguel. "Percepciones de los docentes sobre el proceso de programacion curricular de la competencia gestiona responsablemente los recursos economicos en cinco instituciones	<1 %



Dra. Lucinda Esperanza Castillo Seminario  
DNI 16617775  
ASESORA

# RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD

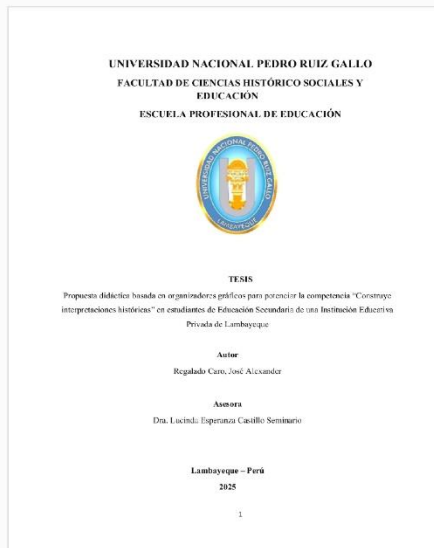


## Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: José Alexander Regalado Caro  
Título del ejercicio: Quick Submit  
Título de la entrega: Propuesta didáctica basada en organizadores gráficos para po...  
Nombre del archivo: nstruye\_interpretaciones\_histo\_ricas\_Jose\_Regalado\_Caro\_1.d...  
Tamaño del archivo: 3.75M  
Total páginas: 139  
Total de palabras: 38,338  
Total de caracteres: 228,932  
Fecha de entrega: 25-ene-2026 08:54a. m. (UTC-0500)  
Identificador de la entrega: 2863096115



Derechos de autor 2026 Turnitin. Todos los derechos reservados.

Dra. Lucinda Esperanza Castillo Seminario  
DNI 16617775  
ASESORA

## **DEDICATORIA**

El presente trabajo está dedicado a todas las personas que han sido parte fundamental del camino recorrido para alcanzar este objetivo profesional. A quienes, con su apoyo incondicional, orientación académica y personal, consejos, ideas y momentos significativos, contribuyeron de manera directa e indirecta al logro de esta meta.

De manera especial, dedico este logro a mis padres, por su esfuerzo constante, comprensión y motivación permanente a lo largo de toda mi formación académica; y a los docentes que formaron parte de mi formación profesional, por los conocimientos transmitidos, la orientación académica brindada y el compromiso demostrado durante mi etapa universitaria; en especial, a mi docente asesora, por su acompañamiento constante, su disposición permanente, sus valiosas sugerencias y su apoyo académico, que fueron fundamentales para la consolidación y culminación de este trabajo.

## **AGRADECIMIENTO**

Es conocida la afirmación clásica que señala que el ser humano es un ser social por naturaleza, idea que se manifiesta de manera constante en la vida cotidiana y, de forma particular, en los procesos de formación académica y profesional. En ese sentido, el presente trabajo no es el resultado de un esfuerzo individual aislado, sino el fruto del acompañamiento, apoyo y orientación de diversas personas que contribuyeron de manera significativa a la culminación de este objetivo académico.

En primer lugar, expreso mi profundo agradecimiento a mi madre, Domitila Caro, por haberme dado la vida y por su apoyo incondicional, comprensión y fortaleza constante en cada etapa de mi formación. Su ejemplo, sacrificio y motivación permanente han sido fundamentales para seguir adelante y no desistir ante las dificultades presentadas en el camino. Asimismo, expreso mi sincero agradecimiento a mi docente asesora, Lucinda Castillo, por su acompañamiento académico, su disposición permanente, sus orientaciones oportunas y su compromiso durante la elaboración del presente trabajo, los cuales fueron determinantes para su adecuada organización y culminación.

De manera especial, expreso mi agradecimiento a María Alejandra, por su apoyo constante, sus palabras de ánimo y el impulso brindado para continuar y no rendirme en los momentos más exigentes de este proceso.

Finalmente, agradezco a mis compañeros de la especialidad, con quienes compartí experiencias, ideas, aprendizajes y momentos significativos a lo largo de esta etapa universitaria, y cuyo apoyo y compañerismo hicieron más enriquecedor este proceso formativo.

# ÍNDICE

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD .... ¡Error! Marcador no definido.	
INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN .....	5
RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD.....	9
DEDICATORIA.....	10
AGRADECIMIENTO .....	11
ÍNDICE.....	12
INDICE DE TABLAS.....	14
INDICE DE FIGURAS.....	15
RESUMEN .....	16
ABSTRACT.....	17
INTRODUCCIÓN .....	18
CAPÍTULO I: .....	21
DISEÑO TEÓRICO .....	21
<b>1.1. Antecedentes</b> .....	21
<i>1.1.1. Antecedentes Internacionales</i> .....	21
<i>1.1.2. Antecedentes nacionales</i> .....	22
<i>1.1.3. Antecedentes locales</i> .....	25
<b>1.2. Bases teóricas</b> .....	25
<i>1.2.1. Teoría de los procesos conscientes</i> .....	25
<i>1.2.2. Teoría del Aprendizaje Generativo de Wittrock</i> .....	28
<i>1.2.3. Teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky</i> .....	29
<i>1.2.4. Teoría del aprendizaje social y cognitivo de Bandura</i> .....	30
<i>1.2.5. Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel</i> .....	33
<i>1.2.6. Teoría del aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner</i> .....	35
<i>1.2.7. Teoría del pensamiento visual</i> .....	37
<b>1.2. Bases conceptuales</b> .....	40
<b>1.2.1. La didáctica como ciencia</b> .....	40
<b>1.2.2. La didáctica en Ciencias Sociales</b> .....	41
<b>1.2.3. Propuesta didáctica</b> .....	42
<b>1.2.4. Principios pedagógicos</b> .....	44
<b>1.2.5. Organizadores Gráficos.</b> .....	45

1.2.6. La estructura de la Educación Básica Regular en el Perú (EBR).....	52
<b>CAPÍTULO II:</b> .....	59
<b>DISEÑO METODOLÓGICO</b> .....	59
<b>2.1. Diseño de contrastación de hipótesis</b> .....	59
2.1.1. <i>Tipo de investigación</i> .....	59
2.1.2. <i>Diseño de investigación</i> .....	59
<b>2.2. Población y muestra</b> .....	61
2.2.1. <i>Población</i> .....	61
2.2.2. <i>Muestra</i> .....	61
<b>2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos</b> .....	61
2.3.1. <i>Técnica de investigación: Encuesta</i> .....	61
2.3.2. <i>Instrumento de investigación: cuestionario</i> .....	62
<b>CAPÍTULO III:</b> .....	64
<b>PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</b> .....	64
<b>3.1. Presentación de los resultados de la investigación</b> .....	64
<b>3.2. Discusión de los resultados de la investigación</b> .....	71
<b>CAPÍTULO IV:</b> .....	75
<b>PROPUESTA DIDACTICA</b> .....	75
<b>4.1. Generalidades de la propuesta</b> .....	75
<b>4.2. Fundamentación teórica de la propuesta</b> .....	76
<b>4.3. Justificación pedagógica de la propuesta</b> .....	79
<b>4.4. Enfoque didáctico</b> .....	81
<b>4.5. Principios pedagógicos de la propuesta</b> .....	82
<b>4.6. Enfoque curricular de la propuesta</b> .....	85
<b>4.7. Estructura general de la propuesta didáctica</b> .....	87
<b>4.8. Secuencia general de sesiones</b> .....	88
<b>4.9. Programación de sesiones</b> .....	91
4.9.1. <i>Caracterización del contenido (conocimiento + capacidades + actitudes)</i> .....	92
4.9.2. <i>Programación de sesiones según su objetivo</i> .....	93
4.9.3. <i>Cronograma de sesiones</i> .....	95
4.9.4. <i>Planificación de sesiones específicas</i> .....	96
4.9.5. <i>Rúbrica de evaluación general</i> .....	128
<b>4.10. Alcances y delimitación de la propuesta didáctica</b> .....	129

CONCLUSIONES.....	130
RECOMENDACIONES.....	132
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	133
ANEXOS.....	137
<b>Anexo A: Fichas de validación de contenido de propuesta didáctica</b> .....	137
<b>Anexo B: Cálculo del coeficiente de validez de contenido de propuesta didáctica</b> .....	154
<b>Anexo C: Maqueta del instrumento utilizado</b> .....	155
<b>Anexo D: Matriz de consistencia</b> .....	165

## INDICE DE TABLAS

***Tabla 1.** Nivel de aprendizaje en la competencia “construye interpretaciones históricas” de los estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lambayeque ..... 64*

***Tabla 2.** Nivel de aprendizaje en la capacidad “interpreta críticamente fuentes diversas” de los estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lambayeque ..... 66*

***Tabla 3.** Nivel de aprendizaje en la capacidad “comprende el tiempo histórico” de los estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lambayeque ..... 67*

***Tabla 4.** Nivel de aprendizaje en la capacidad “elabora explicaciones sobre procesos históricos” de los estudiantes Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lambayeque..... 694*

## INDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Fases para el desarrollo del pensamiento visual, según Arnheim .....	38
<b>Figura 2.</b> Modelo de Cuadro comparativo .....	46
<b>Figura 3.</b> Modelo de Diagrama de Ishikawa .....	46
<b>Figura 4.</b> Modelo de Esquema de llaves.....	47
<b>Figura 5.</b> Modelo de Infografía .....	483
<b>Figura 6.</b> Modelo de Línea de Tiempo.....	483
<b>Figura 7.</b> Modelo de Rueda de Atributos.....	549
<b>Figura 8.</b> Modelo de Mapa Conceptual.....	49
<b>Figura 9.</b> Modelo de Cadena de Secuencias.....	50
<b>Figura 10.</b> Ciclos en la Educación Básica Regular.....	53
<b>Figura 11.</b> Competencias que involucra el área curricular Ciencias Sociales.....	55
<b>Figura 12.</b> Capacidades que comprenden la competencia “construye interpretaciones históricas” .....	57
<b>Figura 13.</b> Nivel de aprendizaje en la competencia “construye interpretaciones históricas” de los estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lambayeque. ....	65
<b>Figura 14.</b> Nivel de aprendizaje en la capacidad “interpreta críticamente diversas fuentes” de los estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lambayeque. ....	66
<b>Figura 15.</b> Nivel de aprendizaje en la capacidad “comprende el tiempo histórico” de los estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lambayeque. ....	68
<b>Figura 16.</b> Nivel de aprendizaje en la capacidad “elabora explicaciones sobre procesos históricos” de los estudiantes del 4to “C” de la I.E. San José. ....	70
<b>Figura 17.</b> Interpretación del coeficiente de validez de contenido de propuesta didáctica .....	770

## RESUMEN

La investigación tiene como objetivo diseñar una propuesta didáctica basada en organizadores gráficos para potenciar la competencia “construye interpretaciones históricas” en estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de una institución privada de Lambayeque. Se sustenta en un diagnóstico previo que evidenció que la mayoría de los estudiantes se encuentra en el nivel de logro en proceso (B), reflejando dificultades en el análisis de fuentes, la comprensión del tiempo histórico y la elaboración de explicaciones sobre procesos históricos.

La población estuvo conformada por estudiantes de cuarto grado, de los cuales se seleccionó una muestra de 26 mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. La propuesta se fundamenta en el enfoque sistémico de la didáctica de Álvarez de Zayas e integra teorías como el aprendizaje generativo, el enfoque sociocultural, el aprendizaje social y cognitivo, el aprendizaje significativo y el aprendizaje por descubrimiento. Estas teorías respaldan el uso de organizadores gráficos como herramientas cognitivas para la estructuración, análisis e interpretación de la información histórica, apoyándose en los principios del pensamiento visual.

Para la recolección de datos se aplicó una evaluación diagnóstica mediante un cuestionario de veinte ítems, orientado a valorar el desarrollo de las capacidades de la competencia. La investigación es de tipo descriptivo–propositivo y presenta un diseño no experimental, orientado a la elaboración de una propuesta didáctica como alternativa para mejorar el aprendizaje.

Los resultados evidenciaron un predominio del nivel en proceso. En respuesta, se diseñó la propuesta “StoryGraph”, estructurada en ocho sesiones, que integra el uso sistemático de organizadores gráficos para fortalecer el pensamiento histórico, promoviendo análisis crítico, organización de la información y construcción de interpretaciones fundamentadas.

**Palabras clave:** organizadores gráficos, construye interpretaciones históricas, pensamiento visual.

## ABSTRACT

The objective of this study is to design a didactic proposal based on graphic organizers to enhance the competency “constructs historical interpretations” in fourth-year secondary school students at a private institution in Lambayeque. A prior diagnostic revealed that most students are at achievement level B (in progress), indicating difficulties in source analysis, understanding historical time, and developing explanations of historical processes.

The population consisted of fourth-year students, from which a sample of 26 was selected using non-probabilistic convenience sampling. The proposal is grounded in Álvarez de Zayas’ systemic approach to didactics and incorporates theories such as generative learning, the sociocultural approach, social and cognitive learning, meaningful learning, and discovery learning. These frameworks support the use of graphic organizers as cognitive tools for structuring, analyzing, and interpreting historical information, based on the principles of visual thinking.

Data were collected through a twenty-item diagnostic questionnaire aimed at assessing the development of the competency’s capacities. The study follows a descriptive and proposal-based design, focused on developing a didactic alternative to improve learning outcomes.

The results revealed a predominance of students at the in-progress level. In response, the “StoryGraph” proposal was developed, structured in eight sessions, systematically integrating graphic organizers to strengthen historical thinking, promote critical analysis, organize information effectively, and support the construction of well-founded historical interpretations.

**Keywords:** graphic organizers, constructing historical interpretations, visual thinking

## INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo contemporáneo, la formación de estudiantes capaces de analizar, interpretar y comprender críticamente la realidad social e histórica constituye uno de los principales desafíos a nivel mundial. La sobreabundancia de información, la aceleración de los procesos sociales y el uso intensivo de tecnologías hacen insuficiente la mera transmisión memorística de contenidos; por el contrario, se requiere el desarrollo de competencias cognitivas superiores que permitan a los estudiantes organizar la información, establecer relaciones, interpretar fuentes y construir explicaciones fundamentadas. Organismos internacionales como la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señalan que el aprendizaje significativo, la capacidad de análisis y el pensamiento crítico son pilares esenciales para la formación ciudadana y el desarrollo sostenible de las sociedades actuales (UNESCO, 2025).

A nivel internacional, evaluaciones como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2022 evidencian profundas brechas educativas entre países. Mientras economías como Singapur y algunas regiones de China lideran los rankings en lectura, matemáticas y ciencias, muchos países de América Latina se ubican por debajo del promedio establecido por la OCDE, mostrando limitaciones en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas, entre ellas la interpretación y el análisis crítico de información.

Esta situación se refleja de manera similar a nivel nacional, donde el Perú continúa por debajo del promedio en áreas evaluadas y mantiene dificultades persistentes en comprensión lectora, razonamiento matemático y pensamiento científico. Aunque se registran avances graduales, los porcentajes de estudiantes que no alcanzan niveles básicos siguen siendo elevados, lo que evidencia la necesidad de fortalecer estrategias didácticas orientadas al desarrollo de competencias cognitivas de mayor complejidad.

En el ámbito local, Lambayeque presenta resultados por debajo de otras regiones históricamente líderes, como Arequipa, Tacna y Moquegua. Las evaluaciones censales realizadas hasta 2018 muestran que los estudiantes enfrentan dificultades persistentes en competencias vinculadas al análisis, la interpretación y la comprensión de procesos históricos, evidenciando la

necesidad de implementar estrategias didácticas innovadoras que fortalezcan la formación del pensamiento histórico.

En el contexto de instituciones educativas privadas, pese a contar con mejores condiciones materiales y flexibilidad curricular, la enseñanza centrada en la transmisión de contenidos limita la construcción activa del conocimiento, afectando el desarrollo de competencias complejas en Ciencias Sociales.

En este marco, la competencia “construye interpretaciones históricas”, propuesta por el Currículo Nacional de Educación Básica, adquiere especial relevancia, ya que busca que los estudiantes analicen hechos y procesos históricos a partir de diversas fuentes, establezcan relaciones de causalidad, comprendan la temporalidad histórica y elaboren explicaciones fundamentadas sobre el pasado. Sin embargo, su desarrollo requiere estrategias didácticas que permitan organizar la información histórica, visualizar relaciones complejas y promover procesos cognitivos de análisis e interpretación. Desde un enfoque teórico, la presente investigación se sustenta en los aportes del aprendizaje generativo de Wittrock, el aprendizaje significativo de Ausubel, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, la teoría sociocultural de Vygotsky, la teoría del aprendizaje social y cognitivo de Bandura y la teoría del pensamiento visual de Arnheim, que sostienen la necesidad de considerar al estudiante como un sujeto activo, con mediación social, cognitiva y contextual, y de emplear herramientas como los organizadores gráficos para potenciar aprendizajes significativos y complejos.

En este contexto, la investigación se formula mediante la pregunta: **¿Qué características teóricas y metodológicas debe tener una propuesta didáctica basada en organizadores gráficos para potenciar la competencia “construye interpretaciones históricas” en los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque?**

A partir de esta interrogante se establece como objetivo general **diseñar una propuesta didáctica basada en organizadores gráficos orientado a potenciar la competencia “construye interpretaciones históricas” en los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque**, mientras que los objetivos específicos consisten en: OE1 Identificar el nivel de logro de la competencia “construye interpretaciones históricas” alcanzado por los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque. OE2 Elaborar un modelo teórico que sustente la investigación sobre el uso de organizadores gráficos y la competencia

“construye interpretaciones históricas”. OE3 Elaborar la fundamentación teórica y metodológica de la propuesta didáctica basada en organizadores gráficos orientada a potenciar la competencia “construye interpretaciones históricas”. OE4 Elaborar la propuesta didáctica basada en organizadores gráficos para estudiantes de educación secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque. OE5 Validar la propuesta didáctica basada en organizadores gráficos mediante juicio de expertos.

En la hipótesis a defender se sostiene que la **elaboración de una propuesta didáctica basada en organizadores gráficos constituye una alternativa pedagógica pertinente para potenciar el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en el contexto educativo estudiado**. La investigación es de tipo descriptivo propositivo, con un diseño no experimental, utilizando como técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario de 20 ítems distribuidos en tres indicadores de la competencia. La población estuvo constituida por 26 estudiantes del cuarto grado de secundaria, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Los resultados preliminares evidencian que la mayoría de los estudiantes se ubica en un nivel B en la competencia “construye interpretaciones históricas”, lo que confirma la pertinencia de diseñar estrategias pedagógicas innovadoras. En respuesta a esta necesidad, surge la propuesta didáctica denominada “StoryGraph”, fundamentada en teorías pedagógicas, cognitivas, socioculturales y del pensamiento visual; el mismo que quedó estructurado en ocho sesiones que buscan fortalecer la comprensión de procesos históricos, la interpretación de fuentes y la construcción de explicaciones fundamentadas, promoviendo un aprendizaje activo, significativo y socialmente mediado. mediante el uso de organizadores gráficos.

El estudio se organiza en cuatro capítulos. El Capítulo I aborda el diseño teórico, incluyendo antecedentes de investigación, bases teóricas y conceptuales. El Capítulo II presenta el diseño metodológico, detallando tipo y diseño de investigación, población y muestra, así como técnicas e instrumentos de recolección de datos. El Capítulo III expone el análisis e interpretación de resultados, mientras que el Capítulo IV desarrolla la propuesta didáctica basada en organizadores gráficos, su fundamentación teórica, estructura y planificación de sesiones, consolidando una alternativa pedagógica innovadora para el fortalecimiento de la competencia “construye interpretaciones históricas”.

El autor.

# CAPÍTULO I:

## DISEÑO TEÓRICO

### 1.1. Antecedentes

#### *1.1.1. Antecedentes Internacionales*

Se revisaron algunos resultados de investigaciones realizadas a nivel internacional, nacional y local a nivel de educación secundaria.

Fernández Esquivel, José Alfredo (2025) realizó una investigación con el objetivo de analizar la utilidad de las líneas de tiempo como herramienta pedagógica para mejorar el aprendizaje de la Historia en estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la Benemérita Escuela Secundaria N.º 1 Froylán Parroquín García, ubicada en Cuernavaca, México. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con diseño de estudio de caso, apoyándose en métodos como el histórico-lógico y el hipotético-deductivo. La población estuvo conformada por 211 estudiantes y 9 docentes, mientras que la muestra fue de 103 estudiantes y 6 docentes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Si bien el estudio no formuló hipótesis en términos experimentales, partió del supuesto de que la aplicación de líneas de tiempo favorece la comprensión del tiempo y espacio histórico. Entre los principales resultados se evidenció que, a pesar de la escasa utilización de las líneas de tiempo en la práctica docente, los estudiantes manifiestan una alta disposición hacia la asignatura de Historia. Asimismo, se identificó que el uso de esta herramienta contribuye al fortalecimiento de las nociones de secuencia, duración y causalidad de los procesos históricos. Se concluye que la organización visual y progresiva de la información histórica mediante líneas de tiempo favorece la comprensión del tiempo histórico y el desarrollo del pensamiento histórico, constituyéndose en una estrategia pedagógica pertinente para su incorporación sistemática en la enseñanza de la Historia.

Cedeño Hidalgo, Jazmín Margarita (2022) realizó una investigación con el objetivo de implementar una estrategia didáctica basada en el uso de organizadores gráficos para contribuir al aprendizaje de la asignatura de Historia en los estudiantes de segundo año de Bachillerato Técnico de la Unidad Educativa “Rambuche”, ubicada en el cantón Jama, Ecuador. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con nivel correlacional, empleando los métodos histórico-lógico e hipotético-deductivo. La investigación se ejecutó bajo una modalidad de campo, con apoyo de revisión bibliográfica, y tuvo un carácter descriptivo y explicativo. La muestra estuvo conformada

por estudiantes de segundo año de Bachillerato Técnico, sin especificarse el número exacto de participantes. La hipótesis planteada sostuvo que la aplicación de organizadores gráficos contribuiría significativamente al mejoramiento del rendimiento académico en la asignatura de Historia. Entre los principales resultados se evidenció que la estrategia didáctica basada en organizadores gráficos favoreció el desarrollo de habilidades cognitivas, el fortalecimiento del pensamiento crítico y la mejora del rendimiento académico de los estudiantes. Se concluyó que los organizadores gráficos constituyen herramientas didácticas efectivas para el desarrollo de destrezas en el área de Historia, por lo que su incorporación sistemática en la práctica pedagógica resulta pertinente para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Alcaraz Arellano, Maricela (2019) realizó una investigación con el objetivo de analizar el uso de los organizadores gráficos con fines de aprendizaje en estudiantes de educación secundaria, identificando los tipos más empleados, describiendo los procedimientos utilizados para su elaboración y determinando las principales dificultades y facilidades que enfrentan los estudiantes en el área de Historia. El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, con predominio del paradigma interpretativo y un tipo de investigación descriptiva. La población estuvo conformada por 83 estudiantes de educación secundaria de la Escuela para Atletas del CODE Jalisco, en México, mientras que la muestra no probabilística estuvo integrada por 24 estudiantes del segundo grado. Dado el carácter descriptivo del estudio, no se formuló una hipótesis explícita. Entre las conclusiones se destacó que los organizadores gráficos constituyen una herramienta pedagógica útil para el aprendizaje de la Historia, ya que permiten categorizar, jerarquizar y comprender de manera más estructurada la información, favoreciendo aprendizajes significativos. Asimismo, se evidenció una actitud positiva de los estudiantes hacia el uso de los organizadores gráficos; sin embargo, también se identificaron limitaciones técnicas en su elaboración, lo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer su enseñanza y aplicación sistemática como estrategia didáctica en el aula.

### ***1.1.2. Antecedentes nacionales***

Bellota Lizama, Miguel Artemio (2020) realizó una investigación con el objetivo de determinar la incidencia del uso de organizadores visuales en el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas” en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa privada del distrito de Puente Piedra. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, fue de tipo básico, con un diseño descriptivo correlacional causal y método

hipotético-deductivo. La muestra estuvo conformada por 75 estudiantes del VII ciclo, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional por conveniencia. La hipótesis general sostuvo que los organizadores visuales inciden significativamente en el desarrollo de la competencia mencionada. Los resultados inferenciales confirmaron dicha hipótesis, evidenciándose un valor de Chi cuadrado de 6,591 con un nivel de significancia de  $p = 0,037$ , así como un coeficiente de Nagelkerke de 0,095, lo que indica una incidencia estadísticamente significativa, aunque de magnitud débil. Asimismo, el análisis por capacidades específicas —interpretar críticamente fuentes diversas, comprender el tiempo histórico y elaborar explicaciones sobre procesos históricos— no evidenció una incidencia significativa. Se concluyó que los organizadores visuales influyen de manera significativa, pero limitada, en el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas”, lo que sugiere la necesidad de complementar su uso con estrategias didácticas más integrales.

Iparraquirre Pastrana, Wilmer Miguel (2019) desarrolló una investigación con el objetivo de analizar la influencia del uso de organizadores gráficos en el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas” en estudiantes del tercer año de educación secundaria de la Institución Educativa “Eleazar Guzmán Barrón”, ubicada en el distrito de Anra, provincia de Huari. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de nivel explicativo y con un diseño cuasi experimental. La población estuvo conformada por 120 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra de 26, distribuida en dos grupos: un grupo experimental y un grupo control, conformados cada uno por 13 estudiantes. Se planteó como hipótesis que el uso de organizadores gráficos influye en el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas”. Los resultados, obtenidos mediante la prueba T de Student, evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control, lo que permitió concluir que la estrategia basada en organizadores gráficos contribuyó de manera efectiva a la mejora del rendimiento académico y al fortalecimiento de las capacidades asociadas a la interpretación de hechos históricos, tales como la organización de la información, la comprensión del tiempo histórico y la elaboración de explicaciones fundamentadas.

Rojas Quiquín, Rafael Guillermo (2019) realizó una investigación con el objetivo de determinar la relación entre el uso de organizadores visuales (organizadores gráficos) y el logro de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales en estudiantes del segundo grado de educación secundaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación. El

estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, sustentado en el método hipotético-deductivo y con un diseño correlacional. La muestra estuvo conformada por 140 estudiantes. Para la medición de la variable organizadores visuales se aplicó un cuestionario de 15 ítems, mientras que el logro de aprendizaje en Ciencias Sociales fue evaluado mediante un examen estandarizado elaborado por el Ministerio de Educación. La hipótesis general planteó la existencia de una relación significativa entre el uso de organizadores visuales y el logro de aprendizaje en el área. Los resultados estadísticos evidenciaron una correlación positiva moderada entre ambas variables (rho de Spearman = 0,579), con un nivel de significancia de  $p = 0,000 < 0,05$ , lo que permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. Asimismo, se identificaron correlaciones altas en dimensiones vinculadas a la jerarquización de la información y la relación conceptual, lo que demuestra que los organizadores visuales favorecen procesos cognitivos fundamentales para la comprensión y organización del conocimiento social. Se concluyó que el uso sistemático de organizadores visuales se relaciona de manera significativa y positiva con el rendimiento académico en el área de Ciencias Sociales.

Jiménez Rodríguez, Américo (2019) desarrolló una investigación con el objetivo de evaluar el efecto del uso de organizadores gráficos en el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Historia, Geografía y Economía. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con una investigación aplicada y un diseño experimental, orientado a explicar los efectos de la estrategia didáctica empleada. La muestra estuvo conformada por 78 estudiantes del quinto grado de educación secundaria, distribuidos en un grupo experimental de 40 estudiantes y un grupo control de 38. Para la recolección de información se emplearon técnicas como la observación y la aplicación de pruebas, utilizando instrumentos tales como cuestionarios, fichas de control y pruebas de rendimiento académico. El análisis de los datos se realizó mediante el estadígrafo Z. La hipótesis planteó que el uso de organizadores gráficos influye de manera significativa en el rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados evidenciaron que la aplicación de organizadores gráficos produjo un efecto positivo y estadísticamente significativo en el rendimiento académico del grupo experimental en comparación con el grupo control. Asimismo, se observó una mejora en diversos factores asociados al aprendizaje, tales como los aspectos cognitivos, afectivos, aplicativos y de interrelación social, lo que favoreció un aprendizaje más integral en el área de Historia, Geografía y Economía. Se concluyó que los organizadores gráficos

constituyen una estrategia didáctica eficaz para fortalecer el aprendizaje en las Ciencias Sociales, al facilitar la organización, comprensión e interpretación de los contenidos abordados.

### ***1.1.3. Antecedentes locales***

López Ramos, María Mercedes (2023) realizó una investigación con el objetivo de determinar la relación entre el uso de organizadores gráficos y el aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa del distrito de Huancabamba. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un tipo de investigación descriptiva y un diseño correlacional de corte transversal. La población estuvo conformada por 118 estudiantes de los niveles de primaria y secundaria, de los cuales se seleccionó una muestra de 41 estudiantes de educación secundaria. Los resultados evidenciaron la existencia de una correlación positiva, alta y estadísticamente significativa entre los organizadores gráficos y el aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales ( $r = 0,822$ ;  $p = 0,000$ ). Asimismo, se identificó una relación positiva y significativa entre el uso de organizadores gráficos y la competencia “Construye interpretaciones históricas”, lo que demuestra que estas herramientas favorecen la comprensión del tiempo histórico, la organización de la información y la elaboración de interpretaciones fundamentadas. En conclusión, el estudio confirma que el empleo de organizadores gráficos contribuye de manera significativa al fortalecimiento del aprendizaje en el área de Ciencias Sociales en estudiantes de educación secundaria.

## **1.2. Bases teóricas**

### ***1.2.1. Teoría de los procesos conscientes***

#### **A. Proceso formativo**

El proceso formativo constituye el eje central de la pedagogía, en tanto se orienta al desarrollo integral del ser humano mediante la articulación de la instrucción, la capacitación y la educación. En este marco, la formación de los ciudadanos responde a una necesidad social prioritaria, ya que permite su adecuada preparación para afrontar las demandas del entorno social (Álvarez de Zayas, 1998).

Desde la perspectiva de Carlos Álvarez de Zayas, el proceso formativo se explica a partir de la teoría de los procesos conscientes, la cual sostiene que este no debe entenderse de manera

fragmentada, sino como un sistema integral. En dicho sistema, el proceso se manifiesta en tres dimensiones fundamentales: instructiva, capacitiva y educativa, las cuales se diferencian por los fines que persiguen, pero se desarrollan de manera interdependiente en un solo proceso totalizador (Álvarez de Zayas, 1998).

La dimensión instructiva está orientada a la adquisición de conocimientos y habilidades, posibilitando que el estudiante domine una determinada área del saber. Por su parte, la dimensión capacitiva se centra en el desarrollo de capacidades que permiten actuar con eficiencia frente a diversas situaciones problemáticas. En cuanto a la dimensión educativa, esta se enfoca en la formación de valores, convicciones y actitudes, contribuyendo al desarrollo de la personalidad del sujeto (Álvarez de Zayas, 1998).

Estas dimensiones no se presentan de manera aislada, sino que se desarrollan simultáneamente en el proceso docente-educativo. Esto implica que, durante el aprendizaje, el estudiante no solo adquiere conocimientos, sino que también desarrolla capacidades y fortalece su dimensión valorativa. La relación entre dichas dimensiones es de carácter dialéctico, ya que sus diferencias generan tensiones que impulsan el desarrollo del proceso formativo, configurando una unidad compleja orientada a la transformación integral del estudiante (Álvarez de Zayas, 1998).

En consecuencia, el proceso formativo debe entenderse como un sistema integrado en el que confluyen de manera interdependiente la instrucción, la capacitación y la educación, lo que permite una formación completa del estudiante en correspondencia con las exigencias sociales.

En este marco, la presente investigación asume el proceso formativo como un sistema integral en el que la instrucción, la capacitación y la educación se desarrollan de manera articulada. Esta concepción resulta fundamental para comprender cómo una propuesta didáctica basada en organizadores gráficos no solo favorece la adquisición de conocimientos históricos (dimensión instructiva), sino también el desarrollo de capacidades de análisis, síntesis e interpretación (dimensión capacitiva), así como la formación de una postura crítica frente a los hechos históricos (dimensión educativa).

## **B. Componentes didácticos**

El proceso docente-educativo se estructura a partir de un conjunto de componentes que permiten su organización y desarrollo de manera coherente. Estos elementos constituyen

categorías fundamentales dentro de la didáctica, ya que explican la lógica interna del proceso formativo y su orientación hacia el logro de determinados resultados (Álvarez de Zayas, 1998) .

Según Carlos Álvarez de Zayas, el proceso se inicia con el problema, entendido como una situación de la realidad que genera una necesidad y da origen a la acción educativa. A partir de este se define el objeto, que corresponde al ámbito específico de la realidad sobre el cual se interviene.

En función de estos elementos, se establece el objetivo, el cual expresa el propósito que se espera alcanzar y orienta el desarrollo del proceso, constituyéndose en su componente rector. El contenido, por su parte, comprende el conjunto de saberes, habilidades y valores que el estudiante debe apropiarse, siendo el medio a través del cual se concreta el objetivo.

El método se refiere a la manera en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo las estrategias y procedimientos que facilitan la apropiación del contenido. Este componente se caracteriza por su flexibilidad, ya que se ajusta a las condiciones del contexto y a las características de los estudiantes (Álvarez de Zayas, 1998) .

Asimismo, la forma organiza el proceso en términos de tiempo y espacio, mientras que los medios comprenden los recursos que facilitan el desarrollo de las actividades educativas. Finalmente, el resultado expresa el nivel de logro alcanzado en función de los objetivos planteados, evidenciando el grado de formación alcanzado por los estudiantes.

En conjunto, estos componentes se relacionan de manera sistémica y dialéctica, lo que permite comprender el proceso docente-educativo como una estructura organizada orientada a la formación integral del estudiante (Álvarez de Zayas, 1998).

En este sentido, los componentes didácticos constituyen una base teórica esencial para la presente investigación, ya que permiten comprender cómo se estructura una propuesta didáctica basada en organizadores gráficos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de estos componentes, es posible analizar cómo la definición de objetivos, la selección de contenidos históricos, el uso de métodos activos y la aplicación de recursos gráficos inciden en el logro de aprendizajes significativos. En particular, estos elementos permiten explicar de qué manera dicha propuesta contribuye al desarrollo de la competencia de construcción de interpretaciones

históricas, al favorecer la organización, análisis y comprensión de la información en los estudiantes.

### ***1.2.2. Teoría del Aprendizaje Generativo de Wittrock***

La Teoría del Aprendizaje Generativo, propuesta por Merlin C. Wittrock, constituye el sustento teórico general de la presente investigación, al concebir el aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados por parte del estudiante. Desde esta perspectiva, aprender no implica la simple recepción o memorización de información, sino la generación de nuevas comprensiones a partir de la interacción entre la información nueva y los conocimientos previos que conforman la estructura cognitiva del sujeto (Wittrock, 1974).

Wittrock (1989) sostiene que el aprendizaje es esencialmente un proceso constructivo y generativo, en el cual el estudiante selecciona, organiza e integra la información de manera activa, otorgándole significado a partir de sus esquemas cognitivos existentes. En este sentido, la calidad del aprendizaje no depende de la cantidad de información presentada, sino del grado en que el estudiante logra establecer relaciones significativas entre lo nuevo y lo ya conocido, produciendo comprensiones profundas y funcionales.

Uno de los postulados centrales de esta teoría es la función del conocimiento previo como eje articulador del aprendizaje. Para Wittrock, los esquemas cognitivos no actúan como simples depósitos de información, sino como estructuras activas que orientan la comprensión, la interpretación y la reorganización de los contenidos. Así, el estudiante no se limita a incorporar información, sino que la transforma y la reconstruye, generando aprendizajes que pueden transferirse a nuevos contextos y situaciones educativas (Wittrock, 1974).

Desde el enfoque generativo, el aprendizaje se concreta mediante tres procesos cognitivos fundamentales: la *selección de la información relevante*, la *organización de dicha información en estructuras coherentes* y la *integración de los nuevos contenidos con el conocimiento previo del estudiante*. Estos procesos no ocurren de manera espontánea, sino que requieren de una mediación pedagógica intencional que promueva la reflexión, la elaboración cognitiva y la producción activa de significados por parte del alumno (Wittrock, 1989).

En el ámbito educativo, la Teoría del Aprendizaje Generativo sustenta el uso de estrategias didácticas que favorecen la elaboración activa de la información, en tanto obligan al estudiante a

explicar, relacionar, reorganizar y reinterpretar los contenidos de aprendizaje. Este enfoque resulta especialmente pertinente en áreas como las Ciencias Sociales, donde el aprendizaje demanda la comprensión de procesos históricos complejos, el análisis de múltiples fuentes y la articulación de relaciones temporales y causales.

En síntesis, la Teoría del Aprendizaje Generativo de Wittrock permite comprender el aprendizaje como un proceso cognitivo activo, intencional y significativo, en el que el estudiante genera nuevas comprensiones a partir de la integración entre la información nueva y sus conocimientos previos. Desde esta perspectiva, dicha teoría se constituye en el eje articulador del marco teórico de la presente investigación, al establecer un puente conceptual con los enfoques sociocultural, cognitivo-social, significativo, constructivista y visual que sustentan el desarrollo de aprendizajes complejos, como la construcción de interpretaciones históricas.

### ***1.2.3. Teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky***

La Teoría Sociocultural del Aprendizaje, desarrollada por Lev S. Vygotsky (1896–1934), constituye uno de los pilares fundamentales del enfoque constructivista en educación, al situar el origen del desarrollo cognitivo en la interacción social y en los procesos culturales mediados. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es un proceso exclusivamente individual ni interno, sino un fenómeno socialmente situado que se construye a través del intercambio con otros y del uso de herramientas culturales, especialmente el lenguaje (Vygotsky, 1978).

El principal aporte teórico de Vygotsky radica en afirmar que las funciones psicológicas superiores se originan primero en el plano social y posteriormente se internalizan en el plano individual. Es decir, todo aprendizaje significativo aparece inicialmente como una actividad compartida entre sujetos para luego convertirse en una capacidad autónoma del estudiante. Esta concepción rompe con enfoques que explicaban el aprendizaje únicamente como resultado de la maduración biológica o del procesamiento individual de la información.

Un concepto central de esta teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como la distancia entre el nivel de desarrollo real —determinado por la capacidad del estudiante para resolver tareas de manera independiente— y el nivel de desarrollo potencial —determinado por la capacidad de resolverlas con la ayuda de otros más competentes (Vygotsky, 1978). La ZDP

permite comprender que el aprendizaje antecede y potencia el desarrollo, siempre que exista una mediación adecuada que oriente al estudiante hacia niveles superiores de comprensión.

La mediación constituye otro eje fundamental del enfoque sociocultural. Vygotsky sostiene que el aprendizaje se produce mediante la interacción con mediadores sociales (docentes, pares, familia) y mediadores culturales (lenguaje, símbolos, esquemas, representaciones gráficas, herramientas cognitivas). Entre estos mediadores, el lenguaje ocupa un lugar privilegiado, ya que no solo cumple una función comunicativa, sino que estructura el pensamiento y posibilita la construcción de significados compartidos (Vygotsky, 1934).

Desde esta perspectiva, el aula se concibe como un espacio de interacción social intencionalmente organizada, donde el docente orienta, guía y regula los procesos de aprendizaje a través de estrategias de apoyo progresivo. No obstante, Vygotsky no limita la mediación al rol del docente, sino que reconoce que los pares, las dinámicas grupales y el contexto sociocultural en su conjunto cumplen un papel determinante en el desarrollo cognitivo. De este modo, el aprendizaje se entiende como un proceso colaborativo y dialógico, más que como una adquisición individual aislada.

El aporte teórico de Vygotsky se distingue claramente de otros enfoques del aprendizaje social al enfatizar la mediación simbólica y cultural, más que la simple observación o imitación de conductas. Mientras que algunas teorías destacan el modelado conductual, la teoría sociocultural pone el acento en la construcción compartida de significados, el uso del lenguaje académico y la internalización progresiva de herramientas cognitivas que permiten al estudiante pensar de manera autónoma.

En este sentido, el uso de organizadores gráficos, mediado por la orientación docente, se configura como una herramienta que favorece el aprendizaje dentro de la zona de desarrollo próximo, permitiendo al estudiante avanzar hacia niveles superiores de comprensión histórica.

#### ***1.2.4. Teoría del aprendizaje social y cognitivo de Bandura***

La teoría del aprendizaje social y cognitivo, propuesta por Albert Bandura, constituye un aporte fundamental para comprender el aprendizaje como un proceso que integra factores cognitivos, conductuales y sociales. A diferencia de enfoques conductistas tradicionales, Bandura sostiene que el aprendizaje humano no se limita a la respuesta ante estímulos, sino que involucra

procesos mentales internos, creencias personales y la influencia del entorno social (Bandura, 1977, 1986).

El aporte central de esta teoría a la presente investigación radica en explicar cómo los estudiantes desarrollan formas de razonamiento y estrategias cognitivas complejas —como la construcción de interpretaciones históricas— a partir de la observación, la regulación consciente de su aprendizaje y la interacción con modelos significativos en el contexto educativo.

### **A. Aprendizaje observacional y modelamiento cognitivo**

Uno de los pilares de la teoría de Bandura es el aprendizaje observacional, entendido como la capacidad de los individuos para adquirir conocimientos, habilidades y estrategias cognitivas mediante la observación de otros, sin necesidad de una experiencia directa inmediata (Bandura, 1977). Este tipo de aprendizaje se desarrolla a través de cuatro procesos interrelacionados: atención, retención, reproducción y motivación.

En el ámbito educativo, este planteamiento permite comprender cómo los estudiantes aprenden no solo contenidos, sino también procedimientos cognitivos, como analizar información, establecer relaciones causales y construir explicaciones fundamentadas. En el aprendizaje de la Historia, el docente actúa como un modelo cognitivo al explicitar los procesos de interpretación histórica, mostrando cómo se organizan los hechos, se contrastan fuentes y se elaboran explicaciones sobre procesos sociales complejos.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje histórico se ve fortalecido cuando los estudiantes observan modelos de razonamiento histórico y posteriormente internalizan dichas estrategias, integrándolas a su propio repertorio cognitivo.

### **B. Procesos cognitivos y autorregulación del aprendizaje**

Bandura incorpora de manera explícita los procesos cognitivos dentro de su teoría, destacando que los estudiantes no son receptores pasivos del conocimiento, sino agentes activos capaces de regular su propio aprendizaje. La autorregulación se define como la capacidad de planificar, supervisar y evaluar las propias acciones cognitivas en función de objetivos de aprendizaje (Bandura, 1986).

Este planteamiento resulta especialmente relevante para el desarrollo de competencias cognitivas complejas, como la interpretación histórica, que exige analizar información diversa, contrastar perspectivas y revisar explicaciones de manera crítica. La autorregulación permite al estudiante controlar su proceso de comprensión, identificar errores conceptuales y ajustar sus interpretaciones conforme avanza en el aprendizaje.

Este enfoque se articula de manera coherente con la teoría del aprendizaje generativo de Wittrock, al coincidir en que el aprendizaje eficaz requiere una participación activa, consciente e intencional del estudiante en la construcción de significados.

### **C. Autoeficacia y aprendizaje académico**

Otro concepto central de la teoría de Bandura es la autoeficacia, entendida como la creencia del individuo en su capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar determinados logros académicos (Bandura, 1997). La percepción de autoeficacia influye directamente en la motivación, el esfuerzo, la persistencia y la disposición del estudiante frente a tareas cognitivamente exigentes.

En el aprendizaje de la Historia, una adecuada percepción de autoeficacia favorece la participación activa del estudiante en actividades de análisis, argumentación e interpretación, incluso cuando estas implican altos niveles de abstracción y complejidad conceptual. De este modo, la autoeficacia se configura como un factor psicológico clave para el desarrollo sostenido del pensamiento histórico.

### **D. Determinismo recíproco y contexto educativo**

La teoría cognitivo-social se sustenta en el principio de determinismo recíproco, desde dicho principio, Bandura (1986) sostiene que el aprendizaje es el resultado de la interacción dinámica entre factores personales (creencias, expectativas y autoeficacia), conductuales (acciones y estrategias cognitivas) y ambientales (contexto educativo y social). Esta concepción permite comprender que el desarrollo de competencias cognitivas complejas no depende únicamente del estudiante, sino de la relación continua entre su actividad mental, las prácticas pedagógicas y el entorno de aprendizaje. En este marco, la teoría del aprendizaje social y cognitivo aporta un sustento teórico clave para explicar cómo se configuran procesos de aprendizaje activo, autorregulado y socialmente mediado en contextos educativos formales.

### ***1.2.5. Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel***

La teoría del aprendizaje significativo, desarrollada por David Ausubel, constituye uno de los aportes centrales del enfoque cognitivo–constructivista al explicar cómo los estudiantes incorporan nuevos conocimientos de manera comprensiva, organizada y duradera dentro de su estructura cognitiva. Para Ausubel, el aprendizaje escolar adquiere sentido cuando la nueva información se relaciona de forma sustancial y no arbitraria con los conocimientos previos del estudiante, permitiendo la construcción de significados estables (Ausubel, 1968).

El aporte fundamental de esta teoría a la presente investigación radica en sustentar la importancia de la organización conceptual del conocimiento histórico como condición para que los estudiantes comprendan procesos, establezcan relaciones causales y elaboren interpretaciones coherentes del pasado, superando la memorización fragmentada de hechos aislados.

#### **A. Conocimientos previos y estructura cognitiva**

Uno de los postulados más influyentes de Ausubel señala que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, 1968, p. 6). Desde esta perspectiva, el conocimiento previo no constituye un simple antecedente del aprendizaje, sino una estructura cognitiva activa que condiciona la comprensión, la interpretación y la asimilación de nuevos contenidos.

En el aprendizaje de la Historia, los estudiantes de educación secundaria poseen ideas previas sobre hechos, periodos y procesos históricos; sin embargo, estas suelen presentarse de manera fragmentada o poco articulada. El aprendizaje significativo permite reorganizar dichas estructuras cognitivas, favoreciendo la comprensión de relaciones temporales, causales y multicausales propias del pensamiento histórico.

Este planteamiento se articula de manera coherente con la teoría del aprendizaje generativo de Wittrock, al coincidir en que el estudiante construye activamente significados a partir de la interacción entre la información nueva y sus esquemas cognitivos previos.

#### **B. Condiciones para el aprendizaje significativo**

Ausubel (1963, 1968) establece tres condiciones indispensables para que se produzca el aprendizaje significativo:

- **Significatividad lógica del contenido**, que exige que la información esté organizada, estructurada y presentada de manera coherente.
- **Significatividad psicológica**, que permita al estudiante relacionar el nuevo contenido con conocimientos previos relevantes.
- **Disposición favorable para aprender**, entendida como una actitud cognitiva orientada a establecer relaciones conceptuales y no a memorizar de forma mecánica.

Estas condiciones evidencian que el aprendizaje significativo no depende únicamente del estudiante, sino también de la manera en que el conocimiento es organizado y presentado en el proceso educativo. En este sentido, la estructuración clara de los contenidos históricos se convierte en un requisito esencial para facilitar la comprensión profunda de los procesos sociales.

### **C. Tipos de aprendizaje significativo y comprensión histórica**

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: aprendizaje de representaciones, aprendizaje de conceptos y aprendizaje proposicional. En el ámbito de las Ciencias Sociales, y particularmente en el desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas”, el aprendizaje proposicional adquiere especial relevancia, ya que permite integrar ideas complejas, comprender relaciones causales y elaborar explicaciones fundamentadas sobre procesos históricos.

Este tipo de aprendizaje exige que la información esté organizada de manera jerárquica y coherente, lo que refuerza la necesidad de estructurar el conocimiento histórico en torno a conceptos clave, categorías analíticas y relaciones explicativas, más que en la acumulación de datos aislados.

### **D. Organizadores previos y función cognitiva**

Uno de los aportes más relevantes de Ausubel al campo educativo es el concepto de organizadores previos, definidos como materiales introductorios de carácter general y abstracto que se presentan antes del aprendizaje propiamente dicho, con el propósito de activar conocimientos previos y proporcionar un marco conceptual de referencia (Ausubel, 1978).

Los organizadores previos cumplen una función cognitiva esencial: orientan la atención del estudiante hacia los conceptos fundamentales, facilitan la integración de la nueva información en la estructura cognitiva existente y reducen la carga cognitiva asociada a contenidos complejos.

Desde esta perspectiva, las representaciones organizadas del conocimiento histórico favorecen la comprensión profunda y la estabilidad del aprendizaje.

En el marco de la presente investigación, la teoría del aprendizaje significativo sustenta el uso de organizadores gráficos como estrategia didáctica, en tanto estos permiten estructurar y jerarquizar la información histórica de manera coherente, facilitando su integración con los conocimientos previos del estudiante. De este modo, los organizadores gráficos no solo favorecen la comprensión de contenidos, sino que también promueven la construcción de relaciones conceptuales, causales y temporales, elementos fundamentales para el desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas”. En consecuencia, su aplicación contribuye a superar el aprendizaje memorístico, orientando al estudiante hacia una comprensión significativa y estructurada de los procesos históricos, en concordancia con los planteamientos de David Ausubel.

#### ***1.2.6. Teoría del aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner***

La teoría del aprendizaje por descubrimiento, desarrollada por Jerome Bruner, se inscribe dentro del enfoque cognitivo–constructivista y plantea que el aprendizaje se produce de manera más profunda cuando el estudiante participa activamente en la construcción del conocimiento, explorando relaciones, principios y estructuras subyacentes a los contenidos, en lugar de recibir la información de forma acabada (Bruner, 1960).

El aporte central de esta teoría a la presente investigación radica en concebir el aprendizaje histórico como un proceso de construcción intelectual guiada, en el que el estudiante descubre progresivamente las relaciones causales, temporales y estructurales de los procesos históricos, desarrollando capacidades de análisis, interpretación y pensamiento crítico.

#### **A. Aprendizaje como construcción activa del conocimiento**

Bruner sostiene que aprender implica ir más allá de la memorización de datos, promoviendo la exploración cognitiva, la formulación de hipótesis y la reorganización conceptual de la información (Bruner, 1966). Desde esta perspectiva, el estudiante no reproduce pasivamente el conocimiento histórico, sino que construye explicaciones propias a partir del análisis de evidencias, fuentes y relaciones históricas.

Este enfoque resulta especialmente pertinente para el desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas”, ya que dicha competencia exige comprender procesos complejos y elaborar explicaciones fundamentadas, más que recordar hechos aislados.

El planteamiento de Bruner se articula de manera coherente con la teoría del aprendizaje generativo de Wittrock, al coincidir en que el aprendizaje supone la generación activa de significados, y se diferencia del enfoque de Ausubel al otorgar mayor énfasis al proceso de descubrimiento intelectual del estudiante, sin negar la importancia de la organización del contenido.

### **B. Modos de representación del conocimiento**

Uno de los aportes más relevantes es la teoría de los modos de representación del conocimiento (Bruner, 1966), según la cual el aprendizaje se desarrolla a través de tres formas complementarias:

- **Representación enactiva**, basada en la acción y la experiencia.
- **Representación icónica**, basada en imágenes, esquemas y representaciones visuales.
- **Representación simbólica**, basada en el lenguaje y los sistemas abstractos

Estas formas de representación no constituyen etapas rígidas, sino sistemas que coexisten y se complementan en el proceso de aprendizaje. En la enseñanza de la Historia, la representación icónica cumple un rol clave al permitir organizar visualmente procesos históricos complejos, facilitando la comprensión de relaciones temporales, espaciales y causales.

Este planteamiento establece un puente teórico directo con el pensamiento visual, al reconocer que las representaciones gráficas no son recursos accesorios, sino formas legítimas de construcción del conocimiento histórico.

### **C. Currículo en espiral y estructura del conocimiento**

Bruner introduce el concepto de currículo en espiral, según el cual cualquier contenido puede ser enseñado de manera intelectualmente honesta en cualquier nivel educativo, siempre que esté estructurado adecuadamente y se presente de forma progresiva (Bruner, 1960).

Este enfoque resalta la importancia de la estructura del conocimiento por encima de la acumulación de información. En el aprendizaje de la Historia, ello implica organizar los contenidos en torno a conceptos clave, procesos y categorías analíticas, permitiendo que los estudiantes profundicen progresivamente en su comprensión del pasado.

#### **D. Descubrimiento guiado y mediación pedagógica**

Contrario a interpretaciones reduccionistas, Bruner no propone un aprendizaje por descubrimiento completamente libre, sino un descubrimiento guiado, en el que el docente cumple un rol fundamental como mediador del aprendizaje. El profesor diseña situaciones problemáticas, orienta la exploración y proporciona andamiajes cognitivos que facilitan la construcción del conocimiento (Bruner, 1986).

En el marco de la presente investigación, la teoría del aprendizaje por descubrimiento sustenta el uso de organizadores gráficos como estrategia didáctica, en tanto estos facilitan la representación icónica del conocimiento histórico, permitiendo al estudiante explorar, organizar y comprender las relaciones entre hechos, procesos y estructuras. Desde esta perspectiva, los organizadores gráficos no solo cumplen una función de apoyo visual, sino que constituyen herramientas cognitivas que favorecen el descubrimiento guiado y la construcción activa del conocimiento. De este modo, su aplicación contribuye al desarrollo de capacidades de análisis, interpretación y explicación histórica, elementos fundamentales para la competencia “construye interpretaciones históricas”, en concordancia con los planteamientos de Jerome Bruner.

#### ***1.2.7. Teoría del pensamiento visual***

El pensamiento visual constituye un enfoque cognitivo que reconoce la imagen, el esquema y la representación gráfica como formas legítimas de pensamiento y construcción del conocimiento, y no únicamente como recursos complementarios del lenguaje verbal. Desde esta perspectiva, pensar visualmente implica organizar, relacionar y generar significados mediante representaciones gráficas, facilitando la comprensión de información compleja (Arnheim, 1969).

En el ámbito educativo, el pensamiento visual adquiere especial relevancia en áreas como la Historia, donde el estudiante debe comprender procesos, relaciones temporales, causas y

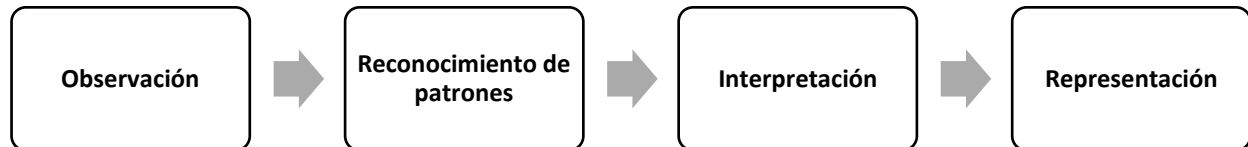
consecuencias, los cuales difícilmente pueden ser asimilados mediante estrategias exclusivamente verbales o memorísticas.

### **A. Fundamentos cognitivos del pensamiento visual**

Arnheim (1969), en su obra *Visual Thinking*, sostiene que la percepción visual no es un proceso pasivo, sino una forma activa de pensamiento, mediante la cual el individuo organiza la realidad, identifica patrones y construye significados. Para este autor, la visión constituye un medio primordial del pensamiento humano, ya que permite estructurar la información de manera inmediata y global.

*Figura 1.*

*Fases para el desarrollo del pensamiento visual, según Arnheim*



Fuente: Elaboración propia

Este planteamiento se opone a la dicotomía tradicional entre pensar y ver, al afirmar que la cognición visual participa directamente en los procesos de razonamiento, análisis y resolución de problemas. En consecuencia, el uso de esquemas, mapas y organizadores gráficos no representa una simplificación del contenido, sino una forma de potenciar el procesamiento cognitivo profundo.

### **B. Pensamiento visual y procesamiento de la información**

Diversos estudios en el campo de la psicología cognitiva han demostrado que el cerebro humano procesa la información visual con mayor rapidez y eficacia que la información textual, lo que favorece la retención y comprensión de contenidos complejos (Mayer, 2009). Desde esta perspectiva, las representaciones visuales actúan como organizadores cognitivos, facilitando la selección, organización e integración de la información.

Este enfoque se articula con la teoría del aprendizaje generativo de Wittrock, al considerar que el estudiante aprende cuando genera activamente relaciones entre la información nueva y sus conocimientos previos, proceso que se ve fortalecido cuando dichas relaciones son representadas visualmente.

### **C. Pensamiento visual y construcción del conocimiento**

Desde una perspectiva constructivista, el pensamiento visual permite al estudiante externalizar sus procesos mentales, haciendo visibles las relaciones conceptuales que construye durante el aprendizaje. Esta externalización favorece la metacognición, al permitir que el estudiante reflexione sobre cómo organiza y comprende la información (Novak & Gowin, 1984).

En este sentido, los organizadores gráficos no solo cumplen una función comunicativa, sino también epistémica, ya que permiten construir, revisar y reformular interpretaciones, aspecto central en el desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas”.

Este planteamiento se articula con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, al facilitar el anclaje del nuevo conocimiento en estructuras cognitivas preexistentes mediante representaciones visuales jerarquizadas y coherentes.

### **D. Modelos y estrategias del pensamiento visual**

Autores contemporáneos como Roam (2014) proponen modelos operativos del pensamiento visual que destacan fases cognitivas como la observación, la identificación de patrones, la reorganización de la información y su representación gráfica. Estas fases coinciden con procesos fundamentales del pensamiento histórico, tales como el análisis de fuentes, la identificación de relaciones temporales y la elaboración de explicaciones causales.

Asimismo, Cantón (2016) resalta que el pensamiento visual no exige habilidades artísticas avanzadas, sino la capacidad de representar ideas de forma clara y significativa, lo que lo convierte en una estrategia accesible y pertinente para el contexto escolar.

En síntesis, la teoría del pensamiento visual aporta a la presente investigación el sustento teórico para el uso de organizadores gráficos como herramientas cognitivas que facilitan la organización, el análisis y la interpretación de la información histórica. Su integración con enfoques constructivistas y socioculturales permite potenciar el desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas”, promoviendo aprendizajes significativos, generativos y socialmente mediados.

## **1.2. Bases conceptuales**

### **1.2.1. La didáctica como ciencia**

La didáctica se concibe como una ciencia pedagógica que estudia el proceso docente–educativo en su integralidad, orientado a la formación del estudiante en correspondencia con las exigencias sociales. Desde la perspectiva de Carlos Álvarez de Zayas (1998), la didáctica no se limita a la transmisión de contenidos, sino que analiza, explica y dirige el proceso formativo como un sistema consciente, organizado y con una finalidad social definida.

En este marco, la didáctica tiene como objeto de estudio el proceso docente–educativo, entendido como un sistema en el que interactúan de manera dialéctica sus componentes: problema, objetivo, contenido, método, forma, medios y resultado. Estos elementos no operan de manera aislada, sino que se articulan en función de un propósito formativo, lo que permite comprender la enseñanza y el aprendizaje como un proceso intencional, estructurado y orientado al desarrollo integral del estudiante.

Asimismo, la didáctica, en tanto ciencia, posee un carácter teórico–práctico. Por un lado, elabora principios, categorías y regularidades que explican el proceso educativo; por otro, orienta la acción pedagógica mediante la organización consciente de la enseñanza. En este sentido, no se reduce a un conjunto de técnicas o estrategias, sino que constituye un cuerpo sistemático de conocimientos que fundamenta la práctica docente.

Desde la teoría de los procesos conscientes, la didáctica asume que el proceso formativo integra de manera inseparable las dimensiones instructiva, capacitiva y educativa, lo que implica que la enseñanza debe propiciar no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de capacidades y la formación de valores. Esta concepción refuerza la idea de que el aprendizaje no es un fenómeno espontáneo, sino el resultado de una dirección pedagógica intencional.

En el contexto de la presente investigación, la didáctica se asume como el marco científico que orienta el diseño de la propuesta pedagógica basada en organizadores gráficos, permitiendo estructurar de manera coherente los objetivos, contenidos, métodos y recursos en función del desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas”. De este modo, la didáctica

no solo explica el proceso de enseñanza–aprendizaje, sino que guía su transformación para lograr aprendizajes significativos y formativos en los estudiantes.

### **1.2.2. La didáctica en Ciencias Sociales**

La didáctica de las Ciencias Sociales constituye un campo específico de la didáctica general que estudia el proceso de enseñanza–aprendizaje de los contenidos sociales —particularmente históricos, geográficos y económicos— en función del desarrollo de capacidades interpretativas, críticas y reflexivas en los estudiantes. En coherencia con el enfoque de Carlos Álvarez de Zayas, este proceso no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se orienta a la formación integral del estudiante mediante la articulación consciente de objetivos, contenidos, métodos y resultados.

Sin embargo, diversos estudios evidencian que, en la práctica educativa, la enseñanza de las Ciencias Sociales —y especialmente de la Historia— continúa marcada por la persistencia de enfoques tradicionales. En este sentido, Sebastián Estepa (2017) señala que, pese a los discursos pedagógicos que promueven la participación activa del estudiante, en muchos contextos educativos aún predomina un modelo centrado en la memorización de hechos, fechas y personajes, lo que limita el desarrollo del pensamiento histórico.

Esta problemática no es reciente ni localizada. Investigaciones como las de Levstik, citadas por Sebastián Estepa (2017), evidencian que, incluso en sistemas educativos con mayor desarrollo, como el de Estados Unidos, las prácticas de enseñanza de la Historia han experimentado escasas transformaciones sustanciales a lo largo del tiempo. Este escenario permite inferir que, en contextos latinoamericanos, donde las condiciones educativas presentan mayores limitaciones estructurales, la persistencia de modelos tradicionales puede ser aún más acentuada.

Una de las principales causas de esta situación radica en la priorización de contenidos conceptuales desarticulados, centrados en la acumulación de información, en detrimento del desarrollo de capacidades cognitivas superiores. Como señala Sebastián Estepa (2017), gran parte del profesorado orienta su práctica hacia la enseñanza de hechos e informaciones, dejando en segundo plano el análisis, la interpretación y la construcción de explicaciones históricas. Esta orientación didáctica reduce el rol del estudiante a un receptor pasivo, limitando su capacidad para comprender la complejidad de los procesos sociales.

Las consecuencias de esta problemática trascienden el ámbito escolar. Una enseñanza de la Historia basada en la memorización dificulta la formación de ciudadanos críticos, capaces de analizar su realidad, comprender los procesos de cambio social y participar de manera activa en la vida democrática. En este sentido, la didáctica de las Ciencias Sociales adquiere una función formativa clave, vinculada directamente con la construcción de ciudadanía.

Frente a este escenario, se plantea la necesidad de una renovación didáctica orientada al desarrollo del pensamiento histórico. Según Sebastián Estepa (2017), la enseñanza de la Historia debe centrarse en el manejo crítico de la información, la comprensión de la relación entre pasado, presente y futuro, y la selección de contenidos significativos para el estudiante. Esto implica promover procesos como el análisis de fuentes, la formulación de juicios fundamentados, la identificación de relaciones causales y la construcción de explicaciones sobre procesos históricos.

Estos planteamientos guardan coherencia con el enfoque por competencias del Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016), particularmente con la competencia “construye interpretaciones históricas”, la cual articula capacidades como la interpretación crítica de fuentes, la comprensión del tiempo histórico y la elaboración de explicaciones fundamentadas. Desde esta perspectiva, la didáctica en Ciencias Sociales se orienta no solo a la enseñanza de contenidos, sino al desarrollo de un pensamiento histórico complejo, necesario para la comprensión de la realidad social.

En este marco, la didáctica de las Ciencias Sociales se constituye en un soporte conceptual fundamental para el diseño de propuestas pedagógicas innovadoras, como el uso de organizadores gráficos, los cuales favorecen la organización de la información, el análisis de relaciones históricas y la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante.

### **1.2.3. Propuesta didáctica**

La propuesta didáctica se concibe como una construcción pedagógica intencional, sistemática y fundamentada, orientada a transformar el proceso docente–educativo mediante la articulación coherente de sus componentes: objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación, en función del logro de aprendizajes específicos en un contexto determinado. Desde la perspectiva de Carlos Álvarez de Zayas, dicha propuesta no constituye una simple planificación de actividades, sino una forma concreta de organización del proceso formativo, sustentada en principios teóricos que orientan su diseño, ejecución y evaluación.

En este sentido, la propuesta didáctica implica una toma de posición frente al proceso de enseñanza–aprendizaje, ya que define cómo se concibe el conocimiento, el rol del estudiante, la función del docente y la manera en que se estructura la mediación pedagógica. Por ello, su carácter es esencialmente transformador, en tanto busca superar prácticas tradicionales centradas en la transmisión de contenidos, para promover procesos de aprendizaje activos, reflexivos y orientados al desarrollo de competencias.

En el ámbito de las Ciencias Sociales, la propuesta didáctica adquiere una especificidad particular, al orientarse al desarrollo del pensamiento histórico, lo que implica no solo el dominio de contenidos, sino la capacidad de interpretar fuentes, comprender procesos temporales y elaborar explicaciones fundamentadas. En consecuencia, su diseño debe favorecer la organización del conocimiento, el análisis crítico de la información y la construcción de significados por parte del estudiante.

En el marco de la presente investigación, la propuesta didáctica se configura como un modelo de intervención pedagógica basado en el uso sistemático de organizadores gráficos como herramientas cognitivas y de mediación. Este modelo se sustenta en enfoques constructivistas y en la teoría del aprendizaje generativo, al considerar que el estudiante aprende cuando organiza, relaciona e integra activamente la información en su estructura cognitiva.

Desde esta perspectiva, los organizadores gráficos no son concebidos como recursos complementarios, sino como ejes estructurantes del proceso de enseñanza–aprendizaje, en tanto permiten externalizar el pensamiento, representar relaciones históricas y facilitar la construcción de interpretaciones. Su uso sistemático orienta el desarrollo de procesos cognitivos como la selección, jerarquización, análisis y síntesis de la información, los cuales resultan fundamentales para el aprendizaje de la Historia.

Asimismo, la propuesta didáctica se organiza en función del desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas”, articulando sus capacidades —interpretación de fuentes, comprensión del tiempo histórico y elaboración de explicaciones— con estrategias basadas en la representación visual del conocimiento. De este modo, la propuesta no solo orienta la práctica docente, sino que redefine la dinámica del aula, promoviendo un aprendizaje activo, estructurado y cognitivamente exigente.

En consecuencia, la propuesta didáctica se constituye como una unidad teórico–práctica que integra fundamentos pedagógicos, estrategias metodológicas y recursos específicos, orientados a la mejora del aprendizaje histórico, superando enfoques tradicionales y contribuyendo al desarrollo de competencias en los estudiantes.

#### **1.2.4. Principios pedagógicos**

Los principios pedagógicos constituyen fundamentos teóricos que orientan la organización, desarrollo y evaluación del proceso educativo, estableciendo criterios generales que regulan la acción pedagógica. No se trata de normas prescriptivas aisladas, sino de orientaciones que expresan una determinada concepción del aprendizaje, del conocimiento y del rol de los actores educativos.

Desde la perspectiva de Carlos Álvarez de Zayas, los principios pedagógicos se vinculan directamente con la lógica interna del proceso docente–educativo, en tanto permiten garantizar la coherencia entre sus componentes y su orientación hacia fines formativos. En este sentido, los principios no operan como elementos externos al proceso, sino como criterios que regulan su estructuración y desarrollo.

Asimismo, los principios pedagógicos cumplen una función articuladora entre la teoría y la práctica educativa, ya que permiten traducir los fundamentos teóricos del aprendizaje en orientaciones concretas para la acción didáctica. De este modo, aseguran que las decisiones pedagógicas —relacionadas con los métodos, estrategias, recursos y formas de evaluación— mantengan coherencia con el enfoque educativo adoptado.

En el marco de enfoques constructivistas y del aprendizaje por competencias, los principios pedagógicos enfatizan la participación activa del estudiante, la construcción significativa del conocimiento, la mediación docente, la interacción social y la reflexión crítica como condiciones esenciales del aprendizaje. Estos principios se encuentran en concordancia con las orientaciones del Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016), el cual promueve el desarrollo de competencias mediante la movilización integrada de conocimientos, capacidades y actitudes en contextos significativos.

En la presente investigación, los principios pedagógicos constituyen el sustento conceptual que orienta la propuesta didáctica, permitiendo asegurar su coherencia interna y su

correspondencia con los fundamentos teóricos del aprendizaje. A partir de estos principios se derivan los criterios didácticos que guían la planificación, ejecución y evaluación de la propuesta, los cuales se desarrollan en el capítulo correspondiente.

### **1.2.5. Organizadores Gráficos.**

#### ***Concepto***

Los organizadores gráficos son herramientas visuales que facilitan la comprensión, organización y síntesis de la información, al representar de manera estructurada ideas, conceptos o relaciones entre contenidos, favoreciendo procesos cognitivos como la comparación, la jerarquización y el orden cronológico, procesos cognitivos fundamentales en el aprendizaje histórico. (Montagud, 2020). Su carácter visual permite transformar información verbal en esquemas significativos, lo que contribuye a una mejor comprensión y retención de los contenidos.

Asimismo, estos recursos incorporan elementos gráficos complementarios al texto, tales como flechas, recuadros, líneas, símbolos e imágenes, los cuales permiten establecer relaciones explícitas entre ideas y facilitan el aprendizaje del estudiante al integrar información verbal y visual (Castro, 2017).

Desde una perspectiva pedagógica, la elaboración de organizadores gráficos no constituye un proceso espontáneo, sino una actividad cognitiva intencional que exige la lectura, selección, análisis y síntesis de la información. Por ello, su aplicación en el aula requiere que el docente proporcione materiales pertinentes y accesibles, como textos breves y comprensibles, que orienten al estudiante en la construcción del organizador gráfico (García, 2013).

#### ***Tipos de organizadores gráficos***

Los organizadores gráficos empleados corresponden a formatos ampliamente utilizados en la didáctica y en la práctica pedagógica, los cuales permiten representar relaciones de comparación, causalidad, jerarquización y secuencialidad, en concordancia con los aportes de la pedagogía cognitiva y el enfoque del pensamiento visual (Díaz Barriga, 2002; Ontoria, 2006).

#### **A. Cuadro comparativo**

Es una herramienta que utiliza filas y columnas donde se ordena cierto contenido en un orden lógico, conciso e intuitivo, facilitando la lectura y comprensión de la información. Se suele utilizar en diferentes contextos, como estudio, comercio, trabajo, o en cualquier situación que implique tomar una decisión, ya que permite comparar dos o más factores, fenómenos o situaciones.

Para fines de la presente investigación un cuadro comparativo, es una herramienta visual, utilizada para comparar dos o más elementos teniendo, partiendo de criterios, ubicando similitudes, diferencias y llegando a una conclusión.

**Figura 2.**

*Modelo de Cuadro comparativo*

	CORRE	PROPIA
CONCEPTOS		
CATEGORÍAS	CRITERIO	
	CRITERIO	
	CRITERIO	
	CRITERIO	
	CRITERIO	
CONCLUSIONES		

Fuente: Elaboración propia.

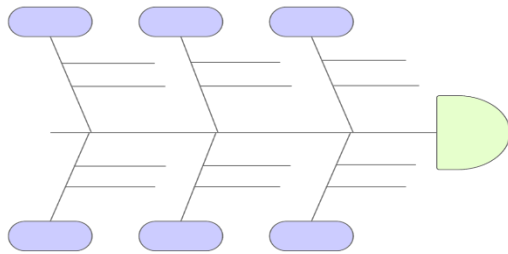
### **B. Diagrama de Ishikawa**

También conocido como pescado óseo, gráfico o efectos, es una herramienta visual que facilita la identificación de causas y consecuencias de un tema en específico, facilitando, así, el análisis de quien lo realiza.

Para fines de la presente investigación, se tomará en consideración el presente organizador, para el establecimiento de causas y consecuencias, respecto a un tema en particular, partiendo de la identificación de criterios.

**Figura 3.**

*Modelo de Diagrama de Ishikawa*



Fuente: Lucidchart, 2022.

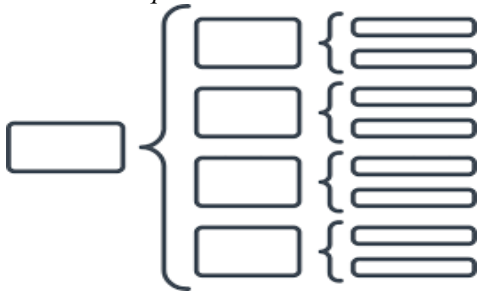
### **C. Esquema de llaves**

Es una forma visual de resumir y organizar ideas en temas, subtemas y conceptos. Esta herramienta se utiliza para identificar la información más importante del texto y así comprenderlo mejor.

Para fines de la presente investigación, se tomará en consideración la jerarquización de la información, a partir de la identificación de una idea central, ideas principales, secundarias y un breve desarrollo de estas.

*Figura 4.*

*Modelo de Esquema de llaves*



Fuente: Lucidchart, 2022.

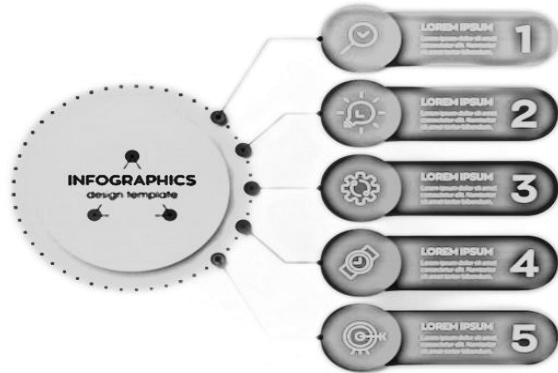
### **D. Infografía**

Es una colección de imágenes, visualizaciones de datos, gráficos de barras y circulares y texto sin formato (simple) que resume un tema de una manera que es fácil de entender.

Para fines de la presente investigación, una infografía es una herramienta visual, la cual combina, de manera armónica, un texto debidamente organizado, con imágenes, íconos, gráficas y otros elementos visuales que facilitan la comprensión.

Figura 5.

Modelo de Infografía



Fuente: Freepik, 2022.

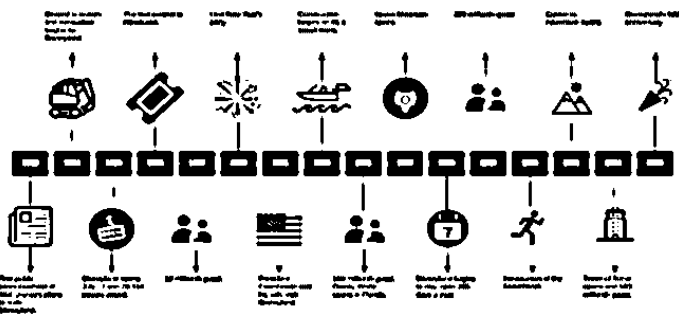
### E. Línea de tiempo

Es una representación gráfica de una secuencia cronológica de eventos en una historia, proceso o narración. Presentada en formato horizontal o vertical, la línea de tiempo favorece la comprensión, de manera simple, cómo los diferentes eventos, personas y acciones han jugado o jugarán un papel en un proceso o período de tiempo en particular.

Para fines de la presente investigación, la línea de tiempo tomará en consideración el orden cronológico de sucesos al interior de un acontecimiento histórico en específico.

Figura 6.

Modelo de Línea de Tiempo



Fuente: Lucidchart, 2022.

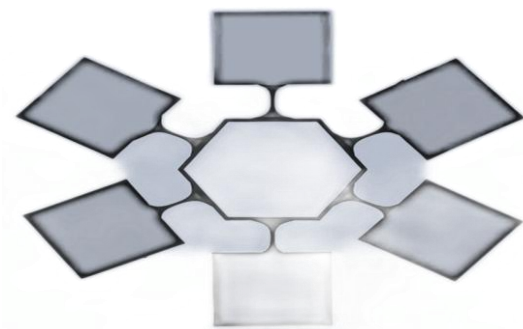
## **F. Rueda de atributos**

Es un tipo de organizador gráfico que permite la observación visual de un conjunto de ideas expresadas y relacionadas con un objeto o un proceso.

Para fines de la presente investigación, representa una herramienta muy útil en la facilitación de la ubicación de conceptos principales en el desarrollo de un tema.

*Figura 7.*

*Modelo de Rueda de Atributos*



Fuente: Lucidchart, 2022.

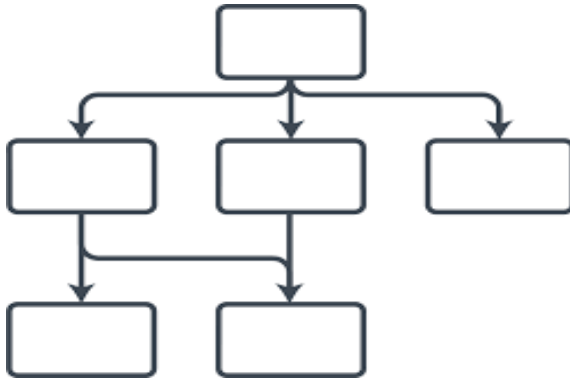
## **G. Mapa conceptual**

Un mapa conceptual permite visualizar las relaciones existentes entre diferentes conceptos – de ahí el nombre –. Los datos colocados son sintéticos, pero relacionados muy claramente. Una de las características que presenta el buen mapa conceptual es que parte de lo general y se extiende hacia lo particular. En este tipo de organizador se hace uso de conectores y preposiciones que ayuden a relacionar las ideas, favoreciendo una lectura ágil del contenido.

Para fines de la presente investigación, un mapa conceptual, constituye uno de los más complejos tipos de organizadores visuales en su elaboración, puesto que plasma la interrelación de distintos conceptos, que vienen a desarrollarse en un mismo tema, lo que implica el desarrollo de las habilidades de organización, síntesis y relación, por parte del estudiante.

*Figura 8.*

*Modelo de Mapa Conceptual*



Fuente: Lucidchart, 2022.

**H. Cadena de secuencias**

Una cadena de secuencias, organiza operaciones o eventos de izquierda a derecha mediante cuadros de texto unidos entre sí por una línea o flechas. Combina eventos o períodos en orden cronológico. Es útil para textos históricos, novelas o lecturas sobre procesos genéticos.

Para fines de la presente investigación, la cadena de secuencias, es una herramienta donde se grafican una serie de eventos a manera de un proceso, con la particularidad que contiene información relevante en cada recuadro que da lugar al desarrollo cronológico.

**Figura 9.**

*Modelo de Cadena de Secuencias*



Fuente: Lucidchart, 2022.

***Aportes cognitivos y pedagógicos de los organizadores gráficos***

Los organizadores gráficos poseen un alto valor pedagógico debido a su efectividad para facilitar la organización, comprensión e interpretación de la información, en comparación con formas exclusivamente textuales de presentación del contenido. Su uso se fundamenta en la teoría del pensamiento visual, la cual sostiene que el procesamiento cognitivo integra de manera significativa la información verbal y visual, permitiendo establecer relaciones, jerarquías y estructuras conceptuales de forma más clara y comprensible (Arévalo, 2015).

Desde esta perspectiva, la representación gráfica de la información favorece la activación de la memoria a corto, mediano y largo plazo, así como la construcción de aprendizajes significativos, al transformar contenidos abstractos en esquemas visuales organizados. En el área de Historia, este proceso resulta especialmente relevante, ya que permite analizar hechos, comprender relaciones temporales y elaborar interpretaciones fundamentadas sobre los procesos históricos.

Asimismo, el uso de organizadores gráficos contribuye al desarrollo de la creatividad y del pensamiento autónomo del estudiante, al promover la toma de decisiones, la selección de información relevante y la elaboración personal de representaciones visuales. Este enfoque contrasta con prácticas pedagógicas centradas en instrucciones cerradas y reproducción memorística de contenidos, favoreciendo el desarrollo de capacidades cognitivas superiores y competencias históricas (Estepa, 2017).

### ***Habilidades cognitivas desarrolladas mediante el uso de organizadores gráficos***

El uso de organizadores gráficos favorece el desarrollo de diversas habilidades cognitivas, las cuales se encuentran estrechamente relacionadas con el tipo de organizador empleado y con las demandas cognitivas que este plantea al estudiante (Silva, 2013). Desde esta perspectiva, cada organizador gráfico potencia procesos específicos de análisis, organización, interpretación y síntesis de la información.

El **cuadro comparativo** promueve la habilidad de contrastar información, al permitir identificar semejanzas y diferencias entre dos o más elementos a partir de criterios previamente establecidos, favoreciendo la elaboración de conclusiones fundamentadas.

El **diagrama de Ishikawa** fortalece la capacidad de análisis causal, al facilitar la identificación y organización de causas y consecuencias de un hecho o proceso histórico, contribuyendo a una comprensión más profunda de sus repercusiones.

El **esquema de llaves** desarrolla la habilidad de jerarquización de la información, al organizar contenidos a partir de una idea central, ideas principales y secundarias, favoreciendo la estructuración lógica del conocimiento.

La **infografía** potencia la capacidad de síntesis y organización visual de la información, al integrar textos, imágenes, datos y otros recursos gráficos de manera coherente, favoreciendo la comunicación clara de ideas complejas.

La **línea de tiempo** contribuye al desarrollo de la habilidad de organización cronológica, al permitir ubicar hechos, procesos y personajes en una secuencia temporal, aspecto fundamental para la comprensión de los procesos históricos.

La **rueda de atributos** favorece la identificación y organización de ideas principales y características relevantes de un tema, facilitando la comprensión global del contenido.

El **mapa conceptual** promueve una comprensión holística del conocimiento, al establecer relaciones jerárquicas y proposicionales entre conceptos, fortaleciendo habilidades de análisis, síntesis e interrelación conceptual.

La **cadena de secuencias** desarrolla la capacidad de ordenar e interpretar procesos históricos de manera secuencial, permitiendo comprender la lógica interna de los acontecimientos y su desarrollo en el tiempo.

Es importante señalar que el uso de un organizador gráfico no desarrolla una única habilidad de forma aislada, sino que contribuye al fortalecimiento de múltiples procesos cognitivos que se complementan entre sí, en la medida en que el estudiante interactúa de manera sistemática con diversas formas de representación visual de la información.

### **1.2.6. La estructura de la Educación Básica Regular en el Perú (EBR)**

Según el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), la Educación Básica Regular (EBR) se organiza en niveles que constituyen etapas articuladas del proceso educativo, orientadas

al desarrollo integral del estudiante a lo largo de su formación escolar (MINEDU, 2016). La EBR comprende tres niveles: educación inicial, educación primaria y educación secundaria.

El nivel de educación inicial está dirigido a niños menores de seis años y se desarrolla en dos modalidades: no escolarizada, que atiende a niños de 0 a 2 años, y escolarizada, dirigida a niños de 3 a 5 años. Este nivel tiene como finalidad favorecer el desarrollo integral del niño a través de experiencias formativas acordes a su etapa de desarrollo (INEI, 2017).

El nivel de educación primaria está orientado a niños de aproximadamente 6 a 11 años y tiene una duración de seis años. Su organización puede variar según las características de la institución educativa, presentándose modalidades unidocentes, polidocente multigrado o polidocente completo (INEI, 2017).

El nivel de educación secundaria está dirigido a estudiantes de entre 12 y 16 años aproximadamente y comprende una duración de cinco años. Este nivel se orienta al desarrollo de capacidades que permiten al estudiante acceder a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos, así como a la formación para la vida, el trabajo y el ejercicio de la ciudadanía democrática (MINEDU, 2016).

La Educación Básica Regular se estructura en siete ciclos, definidos como procesos educativos organizados en función de los logros de aprendizaje que se espera alcancen los estudiantes (MINEDU, 2016). Los ciclos I y II corresponden al nivel inicial; los ciclos III, IV y V al nivel primario; y los ciclos VI y VII al nivel secundario, tal como se muestra en la Figura 10.

**Figura 10.**

*Ciclos en la Educación Básica Regular*

EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR													
NIVELES	INICIAL		PRIMARIA						SECUNDARIA				
CICLOS	I	II	III	IV	V			VI	VII				
GRADOS	AÑOS	AÑOS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	5º
		0-2	3-5										

*Nota:* La figura muestra la distribución de los ciclos de acuerdo a los niveles y grados presentes en la EBR. Fuente: CNEB2016.

Dentro del nivel de educación secundaria se desarrollan diversas áreas curriculares, entendidas como formas de organización articuladora e integradora de las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes (MINEDU, 2016). Entre estas áreas se encuentra el área de Ciencias Sociales, junto a otras como Comunicación, Matemática, Ciencia y Tecnología, Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, Educación para el Trabajo, Educación Física, Arte y Cultura, inglés como lengua extranjera y Educación Religiosa.

Para fines de la presente investigación, se profundiza en el área de Ciencias Sociales, específicamente en la competencia “construye interpretaciones históricas”, por lo cual resulta necesario precisar las nociones de competencia, capacidad y desempeño, a fin de comprender su estructura y alcance dentro del marco del Currículo Nacional. ***La Educación por competencias en la EBR***

#### ***A. Noción de competencia.***

En el marco del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), la competencia se entiende como un constructo fundamental del proceso educativo, orientado al desarrollo integral del estudiante. Según el MINEDU (2016), una competencia es “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (p. 21).

Esta definición pone énfasis en la integración de saberes, habilidades y actitudes, así como en la capacidad del estudiante para movilizarlos de manera contextualizada. En ese sentido, la competencia no se limita a la acumulación de conocimientos, sino que se manifiesta en la actuación del estudiante frente a situaciones reales o simuladas, propias de su entorno personal y social.

Por consiguiente, dentro de la Educación Básica Regular, la competencia adquiere un carácter eminentemente formativo e intrínseco, al centrarse en el desarrollo progresivo de capacidades que permiten al estudiante actuar de manera autónoma, reflexiva y responsable.

#### ***B. Noción de capacidad.***

Las capacidades constituyen los componentes esenciales que permiten el desarrollo de una competencia. De acuerdo con el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016), las capacidades son “recursos para actuar de manera competente”, los cuales incluyen conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante moviliza para afrontar una situación determinada (p. 21).

En este sentido, las capacidades no se desarrollan de forma aislada, sino que se articulan dinámicamente al interior de cada competencia, permitiendo que el estudiante construya aprendizajes progresivos y significativos. Su desarrollo se evidencia a través de la práctica constante y se fortalece en función de las experiencias de aprendizaje propuestas en el aula.

### ***C. Noción de desempeño.***

El desempeño constituye la manifestación concreta y observable del nivel de desarrollo de una competencia. En el enfoque del Currículo Nacional y del Programa Curricular de Educación Secundaria (MINEDU, 2016), los desempeños describen las actuaciones específicas que se espera que el estudiante realice en relación con una competencia y sus capacidades, en un determinado grado o ciclo.

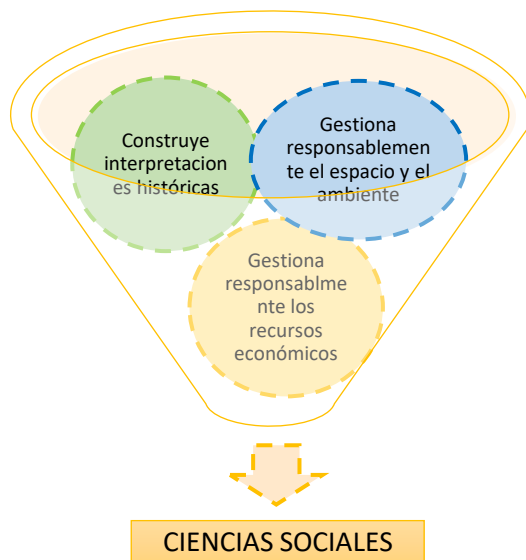
Los desempeños permiten identificar cómo el estudiante moviliza sus capacidades en situaciones específicas, por lo que cumplen una función orientadora para la planificación, la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. En tal sentido, el desempeño se concibe como un referente práctico que traduce el enfoque por competencias en acciones verificables dentro del proceso educativo.

### ***La Competencia Construye Interpretaciones Históricas en el CNEB***

La competencia “construye interpretaciones históricas” forma parte del área curricular de Ciencias Sociales en el nivel de educación secundaria. Según el Programa Curricular de Educación Secundaria (MINEDU, 2016), dicha área tiene como finalidad promover y facilitar el desarrollo de tres competencias: construye interpretaciones históricas, gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, y gestiona responsablemente los recursos económicos (p. 43). Estas competencias articulan saberes vinculados a la historia, la geografía y la economía, respectivamente, con el propósito de comprender y explicar la realidad social desde una perspectiva crítica y contextualizada.

#### ***Figura 11.***

*Competencias que involucra el área curricular Ciencias Sociales*



*Nota:* La figura muestra las competencias que constituyen el área curricular de Ciencias Sociales en el nivel secundario. Fuente: Elaboración propia.

En concordancia con el enfoque por competencias del Currículo Nacional de la Educación Básica, esta competencia se estructura a partir de la interrelación de capacidades específicas que orientan el desarrollo progresivo de los aprendizajes. De acuerdo con el CNEB (MINEDU, 2016), la competencia “construye interpretaciones históricas” comprende las siguientes capacidades:

- Interpreta críticamente fuentes diversas.
- Comprende el tiempo histórico.
- Elabora explicaciones sobre procesos históricos.

Estas capacidades permiten que el estudiante analice el pasado de manera crítica, comprenda los procesos de cambio y continuidad en el tiempo, y elabore explicaciones fundamentadas sobre hechos y procesos históricos, estableciendo relaciones con el contexto social y la realidad actual.

**Figura 12.**

*Capacidades que comprenden la competencia “construye interpretaciones históricas”*



*Nota:* La figura muestra las capacidades que se interrelacionan al interior de la competencia “construye interpretaciones históricas”. Fuente: Elaboración propia.

La competencia “construye interpretaciones históricas” se desarrolla a partir de la articulación de tres capacidades fundamentales, definidas en el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016), las cuales orientan el análisis crítico del pasado y la comprensión de los procesos históricos.

La capacidad interpreta críticamente fuentes diversas supone que el estudiante reconozca la existencia de distintos tipos de fuentes históricas y analice su contenido de manera reflexiva, considerando criterios como la fiabilidad, la intencionalidad y el contexto de producción de dichas fuentes.

La capacidad comprende el tiempo histórico implica que el estudiante no solo ubique cronológicamente hechos y procesos históricos, sino que también explique las relaciones de cambio y permanencia, así como las continuidades y rupturas que se producen a lo largo del tiempo.

Por su parte, la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos demanda un mayor nivel de abstracción, ya que el estudiante debe construir explicaciones fundamentadas sobre hechos y procesos del pasado, estableciendo relaciones entre sus causas y consecuencias, así como vinculando dichos procesos con la realidad actual y el contexto histórico en el que se produjeron.

Identificadas las capacidades que conforman la competencia, resulta necesario precisar los desempeños, entendidos como manifestaciones observables del desarrollo de la competencia. De acuerdo con el Programa Curricular de Educación Secundaria (MINEDU, 2016), los desempeños correspondientes al cuarto grado de secundaria se organizan de la siguiente manera:

Los dos primeros desempeños se vinculan con la capacidad interpreta críticamente fuentes diversas. El primero se refiere al uso de fuentes históricas confiables para obtener información pertinente sobre un proceso o acontecimiento histórico, mientras que el segundo enfatiza la comparación de diversas fuentes referidas a un mismo proceso histórico, con el fin de enriquecer la interpretación realizada.

El tercer y cuarto desempeño se asocian a la capacidad comprende el tiempo histórico. En el tercero, se destaca el uso de conceptos sociales, políticos y económicos para explicar procesos históricos específicos. En el cuarto, se enfatiza la consideración de aspectos políticos, económicos, culturales y ambientales al establecer relaciones entre distintos procesos históricos.

Finalmente, el quinto, sexto y séptimo desempeño corresponden a la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos. El quinto desempeño se orienta a la formulación de explicaciones fundamentadas en evidencias históricas. El sexto desempeño implica la elaboración de hipótesis utilizando conceptos y términos históricos pertinentes. El séptimo desempeño se refiere a la explicación de ideas, comportamientos y acciones de personajes o sociedades del pasado, considerando el contexto histórico en el que se desarrollaron.

En síntesis, las bases conceptuales desarrolladas permiten comprender el sustento pedagógico, curricular y cognitivo de la investigación, evidenciando la pertinencia del uso de organizadores gráficos como estrategia didáctica para el fortalecimiento del aprendizaje de la competencia ‘construye interpretaciones históricas’ en el nivel secundario, en concordancia con el enfoque por competencias del Currículo Nacional

## **CAPÍTULO II:**

### **DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **2.1. Diseño de contrastación de hipótesis**

##### ***2.1.1. Tipo de investigación***

El presente trabajo, denominado Propuesta didáctica basada en organizadores gráficos para potenciar la competencia “Construye interpretaciones históricas” en estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lambayeque, es una investigación de tipo Descriptivo-Propositivo. Este imperativo de caracterización se justifica en lo mencionado por Bernal (2010) quien afirma que, “en la ciencia existen diferentes tipos de investigación y es necesario conocer sus características para saber cuál de ellos se ajusta mejor a la investigación que va a realizarse” (p. 110). Es por ello que, siguiendo dicha linealidad, se sustentará las razones que fundamentan la ubicación de la investigación en el tipo descriptivo-propositivo.

Es descriptivo porque uno de los objetivos específicos del presente estudio ha sido identificar el nivel de aprendizaje en la construcción de interpretaciones históricas, existente en los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque, lo que ha implicado retratar la situación en la cual se encuentran los estudiantes respecto a la competencia evaluada y propositivo porque otro de los objetivos específicos ha sido diseñar una propuesta didáctica basada en organizadores gráficos que contribuya a la mejora de la construcción de interpretaciones históricas en los estudiantes caracterizados anteriormente.

##### ***2.1.2. Diseño de investigación***

La presente investigación, de tipo descriptivo – propositiva, la cual necesitó de un ambiente natural, condujo a un diseño preexperimental (también denominado no experimental), mismo que es definido por Bernal (2010) como “aquel en el que el investigador no ejerce ningún control sobre las variables extrañas o intervinientes” (p. 146). Dicho esto, es preciso señalar la manera en que el tipo de la investigación condujo a la identificación del diseño ya mencionado, para lo cual es necesario profundizar el significado que tiene lo descriptivo y propositivo en el presente estudio.

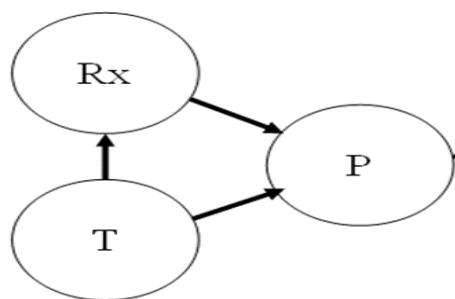
Es descriptivo porque, como se mencionó en párrafos anteriores, uno de los objetivos específicos del presente estudio ha sido conocer cuál es el nivel en el que se encuentran los

estudiantes de cuarto año de secundaria respecto a la competencia “construye interpretaciones históricas”, para lo cual se les aplicó una evaluación diagnóstica tomando en consideración la escala de evaluación del MINEDU, el cual mediante el Currículo Nacional de Educación Básica, 2016, considera cuatro niveles de logro en los estudiantes, logro destacado (AD), logro alcanzado (A), en proceso (B) y en inicio (C).

Así mismo es propositivo porque habiendo identificado que el nivel de aprendizaje, de la construcción de interpretaciones históricas, en la mayoría de estudiantes evaluados, corresponde a un nivel en proceso (B), se percibió la necesidad de elaborar una propuesta didáctica basada en organizadores gráficos, como estrategia didáctica que contribuya a la potenciación de la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque, teniendo como objetivos específicos, en la propuesta, la potenciación de las capacidades que dan lugar a dicha competencia.

Lo mencionado en los dos párrafos anteriores conlleva a la identificación de tres elementos, el diagnóstico de la realidad específica, la revisión bibliográfica y la formulación de la propuesta; la razón de la incorporación del segundo elemento se debe a que, para poder medir el nivel de aprendizaje de los estudiantes respecto a la competencia ya mencionada, ha sido necesario aplicar un instrumento (evaluación diagnóstica) y para que dicho instrumento pueda ser realizado ha sido necesario indagar sobre los desempeños y capacidades consideradas por el currículo, respecto a dicha competencia, además, ha sido necesario el análisis y la revisión de diversas teorías pedagógicas que permiten no solo comprender de manera más rigurosa el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también sustentar y orientar la elaboración de la propuesta didáctica.

Según lo mencionado anteriormente, el tipo de diseño es el siguiente:



**Leyenda**

**Rx: Diagnóstico de la realidad**

**T: Estudios teóricos**

**P: Propuesta pedagógica**

## **2.2. Población y muestra**

### **2.2.1. Población**

Según Hurtado & Toro (2005) la población se define como “un conjunto de elementos, seres o eventos, concordantes entre sí en cuanto a una serie de características, de las cuales se desea obtener alguna información.”

En tal sentido, la población del presente estudio estuvo conformada por los estudiantes de cuarto de secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque.

### **2.2.2. Muestra**

La muestra es definida como aquella parte de la población seleccionada para realizar la investigación, con la intención que los resultados obtenidos por medio de ella tengan validez para la población, cumpliendo así el criterio de representatividad de la población en estudio. (Rísquez, Fuenmayor & Pereira; 1999); esto se refuerza con lo mencionado por Hernández (2014) quien la conceptualiza como aquel “subgrupo del universo o población del cual se recolectan los datos y que debe ser representativo de ésta.” (p. 173)

Por consiguiente, la muestra de la presente investigación estuvo compuesta por 26 estudiantes del cuarto grado de secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque, de quienes se identificó su nivel de aprendizaje en la competencia de construye interpretaciones históricas. Es preciso mencionar que el tipo de muestreo utilizado fue el no probabilístico en base a intereses del investigador.

## **2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

### **2.3.1. Técnica de investigación: Encuesta**

La razón de la elección de la técnica se debe a que se requería información directa de la muestra posible de cuantificarse, específicamente la evaluación estuvo dirigida a 26 estudiantes. Según García (1993), la encuesta es una técnica que hace uso de un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población de la que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características; en el caso de la presente investigación la intención ha estado dirigida a identificar el nivel de aprendizaje de la competencia construye interpretaciones

históricas en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque, los cuales han estado representados en una muestra de 26 estudiantes.

### ***2.3.2. Instrumento de investigación: cuestionario***

El instrumento considerado para la investigación ha sido el cuestionario, el cual según Bernal (2010) se define como aquella “modalidad de la técnica de la encuesta, que consiste en formular un conjunto sistemático de preguntas escritas, en una cédula (...) cuya finalidad es recopilar información para verificar las hipótesis de trabajo.” (p. 291)

#### **Descripción del instrumento.**

En el presente estudio se aplicó tal instrumento – a los 26 estudiantes sujetos de muestra – a manera de interrogantes cerradas, dirigidas a recopilar información referente al nivel de aprendizaje en la competencia construye interpretaciones históricas en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque. Para lo cual se elaboró un total de 20 preguntas cerradas, divididas en tres indicadores que responden a las 3 capacidades que dan forma a la competencia anteriormente mencionada.

- Interpreta críticamente fuentes diversas.
- Comprende el tiempo histórico.
- Elabora explicaciones sobre procesos históricos.

Es preciso mencionar que para la elaboración de las interrogantes del cuestionario, se tomó como sugerencia a seguir el modelo de evaluación expuesto en el “cuadernillo modelo de ciencias sociales” (propuesto por el Ministerio de Educación y dirigido a segundo año de secundaria) mismo que en su descripción resalta la preocupación por conocer el avance de las capacidades del estudiante en las áreas de historia, geografía y economía, comprendiendo, por deducción, la competencia “construye interpretaciones históricas” (área de historia), competencia que ha sido de interés principal para la elaboración de la evaluación diagnóstica.

Añadiendo a lo que se mencionó en el párrafo anterior, se tomó como fundamento – para la relación pregunta-capacidad – algunos de los desempeños del cuarto grado de secundaria en el área de Ciencias Sociales, específicamente de la competencia de construye interpretaciones históricas, que se encuentran plasmadas en el Programa Curricular de Educación Secundaria 2016, a continuación, se presentan los desempeños que fueron considerados:

- Reconoce en diversas fuentes información útil para describir hechos o procesos históricos.
- Integra información de diversas fuentes relacionadas con hechos o procesos históricos.
- Identifica secuencias temporales relacionadas con el proceso de desarrollo histórico.
- Describe cambios y permanencias en el proceso de desarrollo histórico de las sociedades.
- Identifica situaciones de simultaneidad en el proceso de desarrollo histórico de las sociedades.
- Relaciona hechos o procesos históricos con situaciones del presente.
- Relaciona hechos o procesos históricos con sus consecuencias.
- Justifica la importancia de los actores sociales en los hechos y procesos históricos.
- Clasifica causas de los hechos o procesos históricos.

Adicional a ello, en el mismo documento (Programa Curricular de Educación Secundaria, 2016) se ubican de manera general los temas que se desarrollan en tal grado, los cuales se dividen en historia universal e historia del Perú; en la primera se abarca desde la II Revolución Industrial hasta la I Guerra Mundial, mientras que en la segunda se abarca desde el primer militarismo hasta la República Aristocrática. Cabe resaltar que también se tomó en consideración ello para la elaboración del instrumento.

#### **2.3.2.1. Procesamiento de análisis de datos.**

Los datos recolectados fueron sistematizados y procesados mediante el uso del programa Microsoft Excel, organizando los ítems del instrumento de acuerdo con los indicadores o capacidades a los que respondían. Este procedimiento permitió una adecuada estructuración de la información, lo que facilitó el análisis tanto del nivel general alcanzado por los estudiantes en la competencia “Construye interpretaciones históricas”, como del desempeño específico en cada una de las capacidades que la conforman.

Para la interpretación de los resultados se utilizó la escala de calificación propuesta por el Ministerio de Educación (MINEDU), la cual establece cuatro niveles de logro: AD (Logro destacado), A (Logro esperado), B (En proceso) y C (En inicio). Los resultados obtenidos a partir de este procesamiento y análisis son presentados y examinados de manera detallada en el capítulo siguiente.

## CAPÍTULO III:

### PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

#### 3.1. Presentación de los resultados de la investigación

Para identificar el nivel de logro de aprendizaje en la construcción de interpretaciones históricas, existente en los estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque, se aplicó una evaluación diagnóstica, abordando los indicadores de interpretación crítica de diversas fuentes, comprensión del tiempo histórico y elaboración de explicaciones sobre procesos históricos. A continuación, se presentan los resultados obtenidos, a través de tablas y figuras, con el respectivo análisis de cada uno de ellas.

Es preciso mencionar que el método que se utilizó para tal análisis es el método deductivo, puesto que el punto de partida fue examinar el resultado general, el cual es conocer el nivel en el cual se encuentran los estudiantes en la competencia construye interpretaciones históricas, para posteriormente identificar el nivel de los estudiantes por cada una de las capacidades que conforman dicha competencia, asimismo acompañando a cada tabla se encuentra su respectiva figura, las cuales tienen como objetivo facilitar la comprensión de los resultados obtenidos en la investigación.

**Tabla 1.**

*Nivel de aprendizaje en la competencia “construye interpretaciones históricas” de los estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lambayeque*

Construye interpretaciones históricas			
Nivel	Puntaje	F	%
AD	18 – 20	2	7,69
A	14 – 17	6	23,08
B	11 – 13	13	50
C	0 – 10	5	19,23
Total		26	100,00

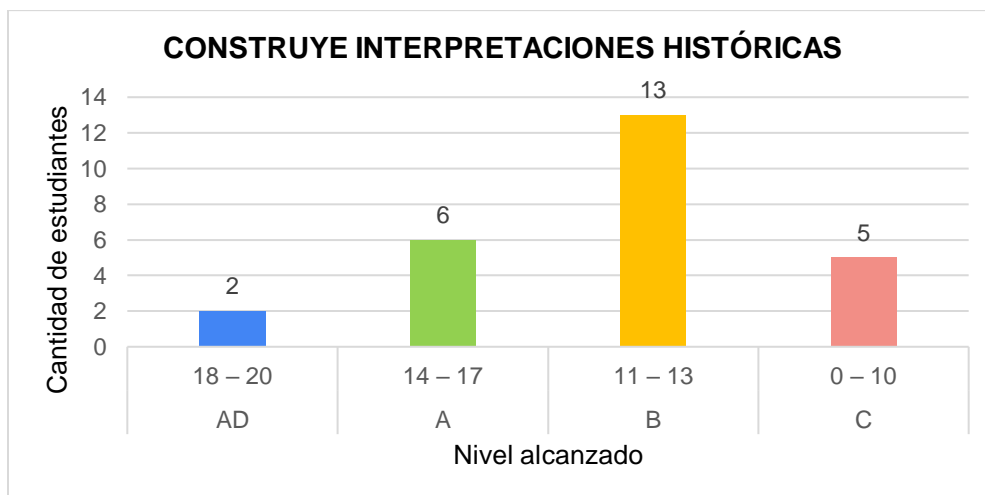
*Nota:* Datos tomados de la evaluación diagnóstica realizada a los estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque.

El análisis de los resultados consignados en la Tabla 1 permite identificar que la mayoría de los estudiantes evaluados se concentra en los niveles intermedios de desempeño. En efecto, el 50% de la muestra se ubica en el nivel B (en proceso), mientras que un 19,23% permanece en el nivel C (inicio), lo que evidencia que más de dos tercios de los estudiantes aún no alcanzan el nivel esperado en el desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas”.

Por otro lado, solo un 23,08% de los estudiantes logra el nivel A (logro esperado), y un reducido 7,69% alcanza el nivel AD (logro destacado), lo que pone de manifiesto que el dominio satisfactorio y avanzado de la competencia es limitado dentro del grupo evaluado. Estos resultados permiten afirmar que, en términos generales, los estudiantes presentan dificultades significativas para movilizar de manera integrada las capacidades que conforman la competencia, situación que demanda atención pedagógica prioritaria.

**Figura 13.**

*Nivel de aprendizaje en la competencia “construye interpretaciones históricas” de los estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lambayeque.*



*Nota:* La figura muestra los resultados de la evaluación diagnóstica realizada a los estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque.

La Figura 13 refuerza visualmente la distribución de los niveles de aprendizaje identificados en la tabla precedente, evidenciando una clara predominancia del nivel B (en proceso), seguido por el nivel C (inicio). Esta representación gráfica permite apreciar de manera inmediata que la mayor parte de la muestra aún no consolida el desarrollo de la competencia evaluada, lo que confirma la necesidad de implementar estrategias didácticas orientadas a

fortalecer la interpretación crítica de fuentes, la comprensión del tiempo histórico y la elaboración de explicaciones sobre procesos históricos.

**Tabla 2.**

*Nivel de aprendizaje en la capacidad “interpreta críticamente fuentes diversas” de los estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lambayeque*

Interpreta críticamente fuentes diversas			
Nivel	Puntaje	F	%
AD	6	1	3,85
A	5	5	19,23
B	4	6	23,08
C	0-3	14	53,85
Total		26	100

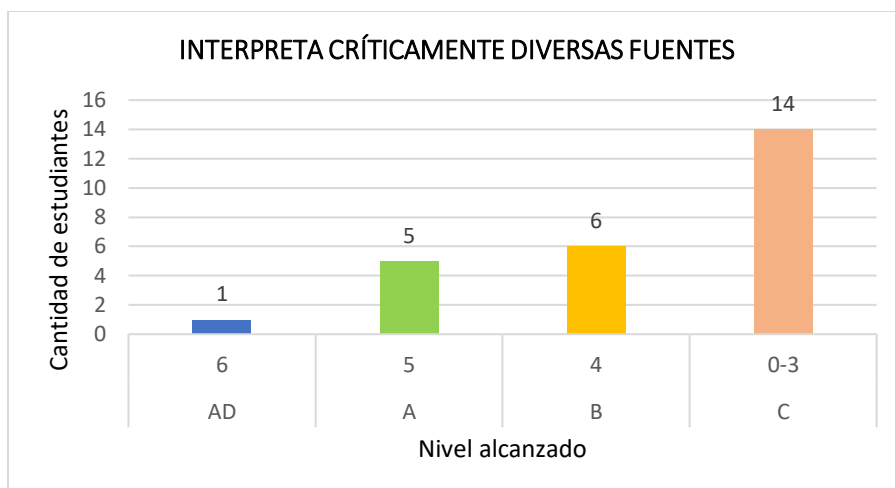
*Nota:* Datos tomados de la evaluación diagnóstica realizada a los estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque.

Los resultados expuestos en la Tabla 2 evidencian un desempeño predominantemente bajo en la capacidad “interpreta críticamente fuentes diversas”. En efecto, el 53,85% de los estudiantes se ubica en el nivel C (inicio) y un 23,08% en el nivel B (en proceso), lo que representa que más del 75% de la muestra aún no logra desarrollar de manera adecuada esta capacidad.

En contraste, solo un 19,23% alcanza el nivel A (logro esperado), mientras que apenas un 3,85% se sitúa en el nivel AD (logro destacado), lo que revela una limitada capacidad para identificar información relevante en diversas fuentes históricas, así como para integrar y contrastar información proveniente de distintos tipos de fuentes. Estos resultados ponen de manifiesto que la interpretación crítica de fuentes constituye una de las principales debilidades en el aprendizaje histórico de los estudiantes evaluados.

**Figura 14.**

Nivel de aprendizaje en la capacidad “interpreta críticamente diversas fuentes” de los estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lambayeque.



*Nota:* La figura muestra los resultados de la evaluación diagnóstica realizada a los estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque.

La Figura 14 permite visualizar con mayor claridad la concentración de estudiantes en los niveles inicial y en proceso, confirmando la tendencia observada en la tabla precedente. La predominancia del nivel C (inicio) refleja que una parte significativa de los estudiantes presenta dificultades persistentes para reconocer la fiabilidad de las fuentes, extraer información relevante y establecer relaciones entre diversas evidencias históricas.

Esta distribución gráfica reafirma que la limitada consolidación de esta capacidad incide directamente en el desempeño global de la competencia “construye interpretaciones históricas”, al tratarse de una capacidad fundamental para el análisis y la comprensión de los procesos históricos.

**Tabla 3.**

*Nivel de aprendizaje en la capacidad “comprende el tiempo histórico” de los estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lambayeque*

Comprende el tiempo histórico			
Nivel	Puntaje	F	%
AD	6	0	0
A	5	9	34,62
B	4	7	26,92
C	0 – 3	10	38,46
Total		26	100

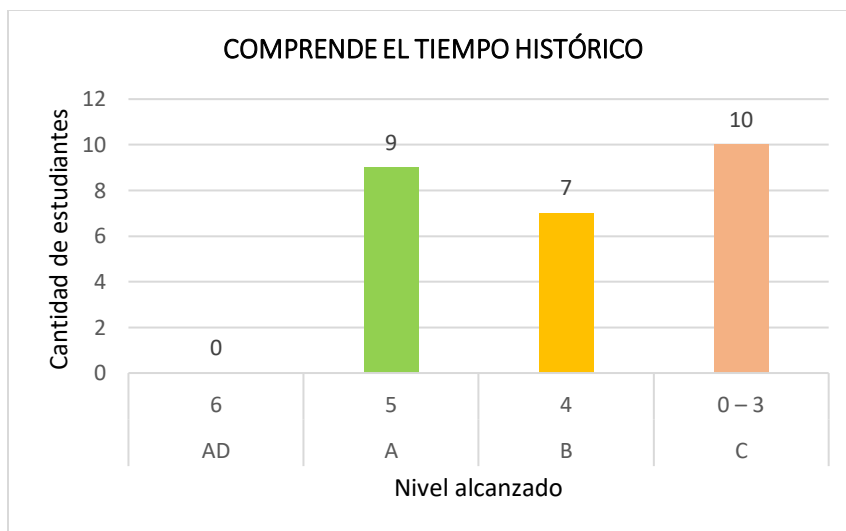
*Nota:* Datos tomados de la evaluación diagnóstica realizada a los estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque.

Los resultados presentados en la Tabla 3 muestran una distribución relativamente equilibrada de los niveles de logro en la capacidad “comprende el tiempo histórico”, aunque con una ligera predominancia de los niveles no satisfactorios. En conjunto, el 38,46% de los estudiantes se ubica en el nivel C (inicio) y el 26,92% en el nivel B (en proceso), lo que evidencia que más del 60% de la muestra aún presenta dificultades para consolidar esta capacidad.

No obstante, se observa que un 34,62% de los estudiantes alcanza el nivel A (logro esperado), sin registrarse casos en el nivel AD (logro destacado), lo cual indica avances parciales en la identificación de secuencias temporales, cambios y permanencias, así como en el reconocimiento de situaciones de simultaneidad histórica, aunque dichos aprendizajes no se encuentran plenamente afianzados en la totalidad del grupo.

**Figura 15.**

Nivel de aprendizaje en la capacidad “comprende el tiempo histórico” de los estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lambayeque.



*Nota:* La figura muestra los resultados de la evaluación diagnóstica realizada a los estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque.

La Figura 15 representa gráficamente la distribución de los niveles de logro en la capacidad “comprende el tiempo histórico”, permitiendo apreciar una mayor dispersión de resultados en

comparación con la capacidad previamente analizada. La cercanía porcentual entre los niveles A, B y C evidencia un desempeño heterogéneo al interior del aula, con diferencias significativas en el dominio de las habilidades temporales propias del pensamiento histórico.

Si bien se advierte una proporción relevante de estudiantes que alcanza el nivel esperado, la presencia mayoritaria de estudiantes en los niveles de inicio y en proceso confirma que esta capacidad requiere un acompañamiento pedagógico sostenido para lograr su consolidación, dado su papel central en la comprensión de los procesos históricos.

**Tabla 4.**

*Nivel de aprendizaje en la capacidad “elabora explicaciones sobre procesos históricos” de los estudiantes Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lambayeque.*

Elabora explicaciones sobre procesos históricos				
Nivel	Puntaje	F	%	
AD	8	1	3,85	
A	6 – 7	8	30,77	
B	5	7	26,92	
C	0 – 4	10	38,46	
Total		26	100,00	

*Nota:* Datos tomados de la evaluación diagnóstica realizada a los estudiantes de secundaria de la institución educativa privada de Lambayeque.

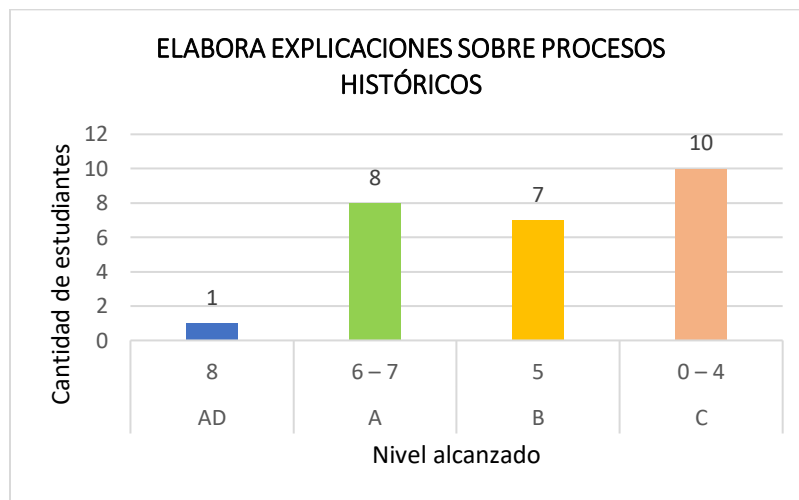
Los resultados consignados en la Tabla 4 evidencian que la mayoría de los estudiantes presenta dificultades en el desarrollo de la capacidad “elabora explicaciones sobre procesos históricos”. En conjunto, el 38,46% de la muestra se ubica en el nivel C (inicio) y el 26,92% en el nivel B (en proceso), lo que representa que más del 65% de los estudiantes aún no logra consolidar un desempeño satisfactorio en esta capacidad.

Asimismo, un 30,77% de los estudiantes alcanza el nivel A (logro esperado), mientras que solo un 3,85% se sitúa en el nivel AD (logro destacado), lo cual refleja que, si bien existen avances en un sector del grupo, estos no son predominantes. Estos resultados sugieren dificultades persistentes para establecer relaciones causales, vincular hechos históricos con sus consecuencias,

justificar la relevancia de los actores sociales y articular explicaciones históricas con el contexto presente.

**Figura 16.**

Nivel de aprendizaje en la capacidad “elabora explicaciones sobre procesos históricos” de los estudiantes del 4to “C” de la I.E. San José.



*Nota:* La figura muestra los resultados de la evaluación diagnóstica realizada a los estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque.

La Figura 16 permite visualizar gráficamente la distribución de los niveles de logro en la capacidad “elabora explicaciones sobre procesos históricos”, evidenciando una marcada presencia del nivel inicial, seguido por una proporción similar de estudiantes en los niveles esperado y en proceso. Esta configuración confirma que el desempeño de los estudiantes es heterogéneo y que una parte significativa aún no logra estructurar explicaciones históricas fundamentadas.

Aunque se identifican indicios de progreso en algunos estudiantes, la predominancia de los niveles C y B reafirma la necesidad de fortalecer estrategias didácticas que promuevan la organización de ideas, el análisis causal y la argumentación histórica, aspectos esenciales para el desarrollo integral de la competencia “construye interpretaciones históricas”.

**Figura 17.**

*Interpretación del coeficiente de validez de contenido de propuesta didáctica*

Puntuación	Interpretación
$x \geq 0,90$	Validez y concordancia excelente
$0,81 \leq x < 0,90$	Validez y concordancia buena
$0,71 \leq x < 0,80$	Validez y concordancia aceptable
$0,60 \leq x < 0,70$	Validez y concordancia deficiente
$x < 0,60$	Validez y concordancia inaceptable

Fuente: Hernández-Nieto (2011)

En este contexto, y considerando las limitaciones evidenciadas en el desarrollo de las capacidades que conforman la competencia “Construye interpretaciones históricas”, se procedió a validar la propuesta didáctica diseñada como alternativa de mejora. Para ello, se aplicó el coeficiente de validez de contenido (CVC), a partir de la evaluación de cinco jueces expertos, quienes valoraron un total de 15 ítems considerando los criterios de coherencia, suficiencia, pertinencia y claridad. Los resultados del proceso de validación evidenciaron un coeficiente global de 0,95671, lo que demuestra un alto nivel de concordancia entre los expertos y confirma la consistencia teórica, metodológica y didáctica de la propuesta.

Este resultado garantiza que la propuesta didáctica responde de manera pertinente a las necesidades identificadas en el diagnóstico, al encontrarse alineada con el fortalecimiento de las capacidades que conforman la competencia “Construye interpretaciones históricas”: interpreta críticamente fuentes diversas, comprende el tiempo histórico y elaborar explicaciones sobre procesos históricos, mediante el uso de organizadores gráficos como estrategia didáctica central.

### 3.2. Discusión de los resultados de la investigación

La presente investigación tuvo como uno de sus objetivos específicos identificar el nivel de logro de aprendizaje en la competencia “Construye interpretaciones históricas” en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque. Los resultados obtenidos a partir de la evaluación diagnóstica evidencian que la mayoría de los estudiantes se ubica en los niveles “en proceso” e “inicio”, lo que indica que no han logrado desarrollar de manera satisfactoria la competencia en mención ni las capacidades que la conforman. Este hallazgo constituye un indicador relevante de las limitaciones existentes en el proceso de enseñanza–

aprendizaje del área de Ciencias Sociales, particularmente en lo referido al desarrollo del pensamiento histórico.

Desde una perspectiva global, el predominio del nivel “en proceso” (50 %) y del nivel inicial (19,23 %) en la competencia “Construye interpretaciones históricas” permite afirmar que aproximadamente siete de cada diez estudiantes evaluados no alcanzan el nivel esperado de desempeño. Los resultados confirman una tendencia estructural, existe una problemática recurrente identificada en diversas investigaciones realizadas en contextos educativos similares. Estudios nacionales como los desarrollados por Bellota Lizama (2020), Iparraguirre Pastrana (2019) y Rojas Quiquín (2019) coinciden en señalar que los estudiantes de educación secundaria presentan dificultades persistentes para interpretar hechos históricos, organizar información relevante y elaborar explicaciones fundamentadas, lo cual se traduce en aprendizajes fragmentados y de carácter predominantemente memorístico.

Estos resultados pueden ser explicados desde los postulados del aprendizaje significativo, que sostienen que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante logra relacionar los nuevos contenidos con sus conocimientos previos de manera sustantiva y no arbitraria. En el caso de la presente investigación, el bajo nivel alcanzado por los estudiantes sugiere que los contenidos históricos no están siendo asimilados de forma significativa, sino más bien reproducidos de manera mecánica, lo que limita la comprensión profunda de los procesos históricos y la construcción de interpretaciones coherentes.

Al analizar los resultados por capacidades, se observa que la capacidad “interpreta críticamente fuentes diversas” presenta el mayor porcentaje de estudiantes en nivel inicial y en proceso, superando el 75 % de la muestra evaluada. Este hallazgo revela serias dificultades para reconocer información relevante en diversas fuentes, contrastar datos y establecer relaciones entre hechos históricos, habilidades fundamentales para el desarrollo del pensamiento histórico. Investigaciones internacionales como la de Fernández Esquivel (2025) evidencian que la enseñanza tradicional de la Historia, centrada en la memorización de fechas y acontecimientos desarticulados, limita el desarrollo de estas habilidades, debido a la escasa utilización de estrategias visuales y organizativas que permitan al estudiante analizar y estructurar la información histórica.

Desde el enfoque del pensamiento visual, esta dificultad puede explicarse por la ausencia de herramientas que faciliten la representación gráfica de la información, lo cual impide que los estudiantes organicen, jerarquicen y relacionen los contenidos históricos. Los organizadores gráficos, en tanto recursos visuales, permiten precisamente superar esta limitación al favorecer la identificación de ideas principales, la comparación de fuentes y la construcción de relaciones conceptuales, tal como lo evidencian estudios como los de Cedeño Hidalgo (2022) y Alcaraz Arellano (2019).

En relación con la capacidad “comprende el tiempo histórico”, los resultados muestran una ligera mejora respecto a la capacidad anterior; sin embargo, aún se mantiene un porcentaje elevado de estudiantes en los niveles inicial y en proceso (alrededor del 65 %). Esta situación pone de manifiesto dificultades para identificar secuencias temporales, reconocer cambios y permanencias, así como comprender la simultaneidad de procesos históricos. Dichos hallazgos guardan correspondencia con los resultados reportados por Bellota Lizama (2020) e Iparraguirre Pastrana (2019), quienes señalan que la comprensión del tiempo histórico constituye uno de los aspectos más complejos en la enseñanza de la Historia, debido a su carácter abstracto y a la limitada aplicación de estrategias didácticas que permitan representarlo de manera visual y estructurada.

Desde la perspectiva del aprendizaje por descubrimiento, la comprensión del tiempo histórico requiere que el estudiante participe activamente en la construcción de secuencias, relaciones y explicaciones, lo cual difícilmente se logra mediante metodologías expositivas tradicionales. La ausencia de recursos didácticos que favorezcan la exploración y organización del tiempo histórico contribuye a que los estudiantes desarrollen esta capacidad de manera parcial e incompleta.

Finalmente, en la capacidad “elabora explicaciones sobre procesos históricos”, los resultados evidencian nuevamente un predominio de los niveles inicial y en proceso, lo que refleja dificultades para relacionar hechos del pasado con situaciones del presente, establecer relaciones de causalidad y justificar la relevancia de los actores sociales. Estos hallazgos coinciden con los resultados de investigaciones nacionales como las de Rojas Quiquín (2019) y Jiménez Rodríguez (2019), quienes concluyen que los estudiantes presentan limitaciones para construir explicaciones históricas coherentes debido a la falta de estrategias que promuevan el análisis, la síntesis y la argumentación.

Desde el enfoque del aprendizaje generativo, la elaboración de explicaciones históricas implica que el estudiante reorganice activamente la información y genere nuevas relaciones conceptuales. La predominancia de niveles bajos en esta capacidad sugiere que los estudiantes no están siendo guiados adecuadamente en procesos de generación de conocimiento, lo que refuerza la necesidad de incorporar estrategias didácticas que favorezcan la estructuración del pensamiento histórico.

En síntesis, los resultados de la presente investigación, contrastados con los antecedentes internacionales, nacionales y locales, evidencian que las dificultades en el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas” responden a una problemática pedagógica estructural vinculada al uso limitado de estrategias didácticas orientadas a la organización, visualización y análisis de la información histórica. En este contexto, los organizadores gráficos emergen, desde la evidencia empírica y el sustento teórico, como una alternativa pertinente para fortalecer el aprendizaje significativo, el pensamiento visual y la construcción de interpretaciones históricas fundamentadas.

En consecuencia, los hallazgos obtenidos justifican plenamente el diseño de una propuesta didáctica basada en organizadores gráficos, orientada a fortalecer el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas” en estudiantes de educación secundaria, la cual se presenta y fundamenta en el capítulo siguiente como una respuesta pedagógica coherente con los resultados de la investigación.

## CAPÍTULO IV:

### PROPUESTA DIDACTICA

#### 4.1. Generalidades de la propuesta

##### 4.1.1. Identificación de la propuesta

ÍTEM	DESCRIPCIÓN
Título de la propuesta	“ <b>StoryGraph</b> : Propuesta didáctica basada en organizadores gráficos como estrategia de aprendizaje de la historia”
Institución educativa	Colegio Peruano Español Intermundo
Tipo de institución	Institución educativa privada
Nivel educativo	Educación Secundaria
Ámbito geográfico	Región Lambayeque
Población beneficiaria	Estudiantes de educación secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque
Grado	Cuarto grado de educación secundaria

##### 4.1.2. Objetivos de la propuesta

TIPO DE OBJETIVO	ENUNCIADO
Objetivo general	Potenciar la competencia “ <b>construye interpretaciones históricas</b> ” en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque, mediante una propuesta de organizadores gráficos aplicada al estudio del periodo histórico comprendido entre la Guerra del Pacífico y el Oncenio de Leguía.
Objetivo específico 1	Fortalecer la capacidad de <b>interpretación crítica de fuentes diversas</b> , mediante el análisis y contraste de fuentes históricas vinculadas al periodo comprendido entre la Guerra del Pacífico y el Oncenio de Leguía.
Objetivo específico 2	Consolidar la capacidad de <b>comprensión del tiempo histórico</b> , a través de la identificación de secuencias, cambios, permanencias y simultaneidades presentes en los procesos históricos del periodo estudiado.
Objetivo específico 3	Fortalecer la capacidad de <b>elaboración de explicaciones sobre procesos históricos</b> , mediante la relación de hechos, causas, consecuencias y actores sociales del periodo comprendido entre la Guerra del Pacífico y el Oncenio de Leguía.

##### 4.1.3. Duración de la propuesta

ASPECTO	DESCRIPCIÓN
Duración total	4 meses (2 bimestres académicos)
Número de semanas	8 semanas
Frecuencia de aplicación	1 sesión por dos semanas

<b>Número total de sesiones</b>	8 sesiones
<b>Horas por semana</b>	2 horas pedagógicas
<b>Horas totales</b>	16 horas
<b>Área curricular</b>	Ciencias sociales (historia)

## 4.2. Fundamentación teórica de la propuesta

### A. Fundamentación pedagógica

La propuesta didáctica se sustenta, en primer lugar, en la concepción del proceso docente–educativo desarrollada por Carlos Álvarez de Zayas, quien lo entiende como un sistema integral, consciente y orientado a la formación del estudiante. Desde esta perspectiva, la enseñanza no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que constituye un proceso formativo que articula de manera dialéctica la instrucción, la capacitación y la educación.

En este marco, la propuesta didáctica basada en organizadores gráficos se concibe como una intervención pedagógica estructurada que integra objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación, en coherencia con los componentes didácticos del proceso formativo. El uso de organizadores gráficos no se plantea como un recurso aislado, sino como parte de un sistema didáctico que orienta el desarrollo de aprendizajes en función de un problema educativo: la dificultad de los estudiantes para construir interpretaciones históricas.

Asimismo, desde la lógica de los componentes didácticos, los organizadores gráficos se articulan con:

- El objetivo, al orientar el desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas”.
- El contenido, al estructurar el conocimiento histórico en términos de relaciones causales, temporales y conceptuales.
- El método, al promover estrategias activas de organización y análisis de la información.
- Los medios, al constituirse en herramientas cognitivas visuales.
- El resultado, al evidenciar el nivel de logro de los aprendizajes a través de productos elaborados por los estudiantes.

De este modo, la propuesta se fundamenta pedagógicamente en una concepción sistémica y formativa del proceso educativo, en la cual el uso de organizadores gráficos contribuye a la formación integral del estudiante.

## **B. Fundamentación psicológica**

Desde el punto de vista psicológico, la propuesta se sustenta en un conjunto de teorías del aprendizaje que explican cómo los estudiantes procesan, organizan y construyen el conocimiento.

En primer lugar, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel sostiene que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustancial con los conocimientos previos del estudiante. En este sentido, los organizadores gráficos facilitan la activación de saberes previos y permiten estructurar la nueva información histórica de manera coherente, favoreciendo su comprensión y retención.

Por su parte, la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner plantea que el estudiante construye activamente el conocimiento al explorar relaciones y estructuras. Los organizadores gráficos, especialmente en su dimensión icónica, permiten representar visualmente los contenidos históricos, facilitando el descubrimiento de relaciones causales, temporales y estructurales.

Asimismo, la teoría sociocultural de Vygotsky aporta el enfoque de aprendizaje mediado y social. Desde esta perspectiva, el uso de organizadores gráficos en contextos de trabajo colaborativo permite que los estudiantes construyan conocimiento mediante la interacción, el intercambio de ideas y la mediación docente, favoreciendo el aprendizaje en la zona de desarrollo próximo.

Finalmente, el enfoque del pensamiento visual refuerza estos planteamientos al reconocer que la información representada gráficamente facilita el procesamiento cognitivo, permitiendo organizar, relacionar y comprender contenidos complejos como los procesos históricos.

En conjunto, estas teorías explican que el aprendizaje histórico no es un proceso pasivo, sino activo, constructivo y socialmente mediado, lo cual sustenta el uso de organizadores gráficos como herramientas cognitivas pertinentes.

### **C. Fundamentación epistemológica**

La fundamentación epistemológica de la propuesta se sustenta en la teoría del aprendizaje generativo de Wittrock, la cual concibe el aprendizaje como un proceso de construcción activa de significados a partir de la interacción entre la información nueva y los conocimientos previos del estudiante.

Desde esta perspectiva, el conocimiento no se transmite de manera directa, sino que es generado por el propio sujeto a través de procesos cognitivos de selección, organización e integración de la información. Esto implica que el aprendizaje histórico exige que el estudiante establezca relaciones, formule explicaciones y reorganice conceptualmente los contenidos.

En este marco, los organizadores gráficos se constituyen en herramientas epistemológicas, en tanto permiten hacer visibles los procesos de construcción del conocimiento. A través de su elaboración, el estudiante no solo organiza información, sino que genera relaciones entre conceptos, establece jerarquías, identifica causas y consecuencias, y construye explicaciones sobre los procesos históricos.

De este modo, la propuesta didáctica se sustenta en una concepción del conocimiento como construcción activa, en la cual el estudiante actúa como sujeto cognoscente que interpreta, reorganiza y produce significados, en coherencia con el enfoque de aprendizaje generativo.

En conjunto, estas bases teóricas fundamentan la formulación de la propuesta didáctica, otorgándole coherencia conceptual y pertinencia pedagógica, al orientar el diseño de los organizadores gráficos como estrategias didácticas potencialmente favorables para el desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas”, desde un enfoque de aprendizaje significativo, activo y socialmente mediado.

### **4.3. Justificación pedagógica de la propuesta**

La presente propuesta pedagógica surge como respuesta directa a los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque, los cuales evidencian que la mayoría de los estudiantes se ubica en un nivel de aprendizaje en proceso (B) o en inicio (C) en la competencia “construye interpretaciones históricas”, así como en las capacidades que la conforman: interpretación crítica de fuentes diversas, comprensión del tiempo histórico y elaboración de explicaciones sobre procesos históricos. Esta situación revela limitaciones en el desarrollo del pensamiento histórico, particularmente en la organización, análisis y explicación de los procesos históricos, aspectos fundamentales para la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, tal como lo plantea el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016).

Desde una perspectiva pedagógica, el bajo desempeño evidenciado no puede ser interpretado únicamente como una carencia de contenidos, sino como una dificultad en los procesos cognitivos que permiten al estudiante analizar información histórica, establecer relaciones temporales y causales, integrar diversas fuentes y construir explicaciones coherentes sobre hechos y procesos del pasado. En este sentido, resulta necesario implementar estrategias didácticas que favorezcan la estructuración del pensamiento, la visualización de relaciones conceptuales y la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

En atención a esta necesidad, la propuesta de la propuesta didáctica basada en organizadores gráficos se justifica pedagógicamente como una alternativa metodológica pertinente para potenciar el desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas”, debido a que los organizadores gráficos permiten representar visualmente la información, facilitando la comprensión de conceptos complejos, la jerarquización de ideas y el establecimiento de relaciones entre hechos, causas, consecuencias y actores históricos. Esta estrategia resulta especialmente adecuada para estudiantes del cuarto grado de educación secundaria, quienes se encuentran en una etapa de desarrollo cognitivo que les permite trabajar con representaciones abstractas, esquemas conceptuales y relaciones lógicas, siempre que estas sean mediadas de manera adecuada por el docente.

Asimismo, la propuesta responde al enfoque por competencias promovido por el CNEB2016, en tanto prioriza el desarrollo de capacidades y desempeños por encima de la simple transmisión de información. El uso sistemático de organizadores gráficos promueve un aprendizaje activo, en el que el estudiante deja de ser un receptor pasivo de contenidos para convertirse en un sujeto que analiza, organiza, interpreta y comunica información histórica de manera significativa. De esta forma, se favorece no solo el aprendizaje conceptual, sino también el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como el análisis crítico, la síntesis, la argumentación y la reflexión histórica.

Desde el punto de vista didáctico, la propuesta se justifica también por su coherencia con las condiciones reales del contexto educativo en el que se aplica. Al tratarse de una institución educativa privada con una carga horaria de dos horas semanales para el área de Historia, se requiere una estrategia que optimice el tiempo pedagógico disponible y que permita alcanzar los objetivos de aprendizaje de manera eficiente. Los organizadores gráficos, al facilitar la organización y sistematización de la información, permiten maximizar el aprovechamiento del tiempo en aula y promover aprendizajes significativos aun en contextos de limitación horaria.

Finalmente, la propuesta se justifica en su carácter formativo e integral, ya que no solo busca mejorar el desempeño académico de los estudiantes en la competencia histórica, sino también fomentar actitudes de colaboración, respeto, responsabilidad y autorreflexión. La incorporación de dinámicas de trabajo cooperativo, evaluación entre pares y autoevaluación contribuye al desarrollo de una cultura de aprendizaje participativa, coherente con los principios pedagógicos del Currículo Nacional y con una concepción del proceso educativo como una experiencia activa, reflexiva y socialmente construida.

En síntesis, la propuesta de la propuesta didáctica basada en organizadores gráficos se justifica pedagógicamente por su pertinencia frente a las necesidades diagnosticadas, su coherencia con el enfoque por competencias del Currículo Nacional, su adecuación al contexto educativo y su potencial para fortalecer el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de educación secundaria, contribuyendo de manera significativa a la mejora de la competencia “construye interpretaciones históricas”.

#### **4.4. Enfoque didáctico**

La presente propuesta didáctica se sustenta en el enfoque sistémico de la didáctica planteado por Carlos Álvarez de Zayas, quien concibe el proceso de enseñanza–aprendizaje como un sistema estructurado e interrelacionado de componentes que orientan la formación del estudiante de manera intencional, organizada y coherente. Desde esta perspectiva, la didáctica no se reduce a la aplicación de estrategias aisladas, sino que implica la articulación lógica de elementos que responden a una necesidad formativa concreta (Álvarez de Zayas, 1999).

En este marco, la propuesta se organiza a partir de los componentes didácticos fundamentales: problema, objeto, objetivo, contenido, método, medios, formas de organización y evaluación, los cuales se articulan de manera coherente para orientar el desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas” en estudiantes de educación secundaria.

En primer lugar, el problema didáctico que sustenta la propuesta se evidencia en las limitaciones que presentan los estudiantes para construir interpretaciones históricas, manifestadas en la predominancia de aprendizajes memorísticos y en dificultades para analizar fuentes, establecer relaciones causales y elaborar explicaciones fundamentadas sobre procesos históricos. Esta situación refleja una contradicción entre las exigencias del enfoque por competencias del Currículo Nacional y las prácticas tradicionales aún presentes en el aula.

El objeto de estudio de la propuesta se centra en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la Historia en el nivel de educación secundaria, específicamente en el desarrollo de habilidades cognitivas vinculadas a la interpretación histórica, tales como el análisis de fuentes, la comprensión del tiempo histórico y la elaboración de explicaciones.

El objetivo didáctico se orienta al fortalecimiento de la competencia “construye interpretaciones históricas”, mediante el uso sistemático de organizadores gráficos como herramientas cognitivas que favorecen la organización, análisis e interpretación de la información histórica.

En cuanto al contenido, la propuesta integra no solo conocimientos conceptuales relacionados con procesos históricos, sino también habilidades cognitivas y actitudes vinculadas al pensamiento crítico, en coherencia con el enfoque por competencias. De este modo, el contenido

se concibe como un conjunto articulado de saberes que el estudiante moviliza para comprender y explicar la realidad histórica.

El método didáctico se fundamenta en el uso de organizadores gráficos como estrategia central de enseñanza, los cuales permiten al estudiante estructurar la información, establecer relaciones entre hechos y procesos, y construir explicaciones fundamentadas. Este enfoque metodológico promueve un aprendizaje activo, en el que el estudiante participa de manera directa en la construcción de su conocimiento.

Los medios didácticos están constituidos por los diversos organizadores gráficos (cuadros comparativos, mapas conceptuales, líneas de tiempo, entre otros), así como por recursos complementarios como textos históricos, fuentes documentales y materiales visuales, los cuales facilitan la mediación pedagógica y el acceso a la información.

Las formas de organización del proceso de enseñanza–aprendizaje consideran el trabajo individual y colaborativo, promoviendo la interacción entre estudiantes como medio para la construcción conjunta del conocimiento, en concordancia con enfoques socioculturales del aprendizaje.

Finalmente, la evaluación se concibe desde un enfoque formativo, orientado a valorar el proceso de aprendizaje del estudiante, identificar avances y dificultades, y brindar retroalimentación oportuna. Esta evaluación se alinea con los desempeños de la competencia “construye interpretaciones históricas”, permitiendo evidenciar el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes.

En síntesis, la articulación de los componentes didácticos desde el enfoque de Álvarez de Zayas permite dotar de coherencia interna a la propuesta, asegurando que el uso de organizadores gráficos no constituya una estrategia aislada, sino parte de un sistema didáctico orientado al desarrollo del pensamiento histórico.

#### **4.5. Principios pedagógicos de la propuesta**

La presente propuesta didáctica se sustenta en un conjunto de principios que orientan de manera coherente la planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza–aprendizaje, en correspondencia con el enfoque por competencias del Currículo Nacional de la Educación

Básica (MINEDU, 2016) y con los fundamentos teóricos que explican la construcción del conocimiento histórico en estudiantes de educación secundaria.

Estos principios no se conciben como enunciados aislados, sino como criterios articuladores de la acción pedagógica, los cuales garantizan que el uso de organizadores gráficos responda a una lógica formativa centrada en el desarrollo del pensamiento histórico, la participación activa del estudiante y la construcción significativa del conocimiento.

### **A. Principio de aprendizaje significativo**

La propuesta se fundamenta en el principio de aprendizaje significativo, el cual sostiene que los nuevos conocimientos se incorporan de manera sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante cuando se relacionan con sus saberes previos. Según David Ausubel, el aprendizaje adquiere sentido cuando el estudiante logra establecer conexiones no arbitrarias entre la nueva información y los conocimientos que ya posee.

En este marco, los organizadores gráficos cumplen una función mediadora al facilitar la activación de saberes previos y la integración de nuevos contenidos históricos, permitiendo reorganizar conceptualmente la información y superar enfoques centrados en la memorización.

### **B. Principio de construcción activa del conocimiento**

La propuesta asume que el aprendizaje histórico es un proceso activo en el que el estudiante construye sus propios conocimientos mediante la interacción con la información, la reflexión y la organización de ideas. Desde el enfoque constructivista, el estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un sujeto que interpreta, analiza y explica los procesos históricos.

El uso de organizadores gráficos favorece este proceso al exigir la selección, jerarquización y relación de información, promoviendo la elaboración de explicaciones fundamentadas sobre el pasado y el desarrollo de capacidades vinculadas a la competencia “construye interpretaciones históricas”.

### **C. Principio de mediación pedagógica del docente**

En la propuesta, el docente asume un rol de mediador del aprendizaje, orientando, acompañando y regulando el proceso de construcción del conocimiento histórico. Esta mediación

se expresa en la formulación de preguntas problematizadoras, la orientación durante la elaboración de organizadores gráficos y la retroalimentación continua del desempeño del estudiante.

Este principio reconoce que el aprendizaje no ocurre de manera espontánea, sino que requiere de una intervención pedagógica intencionada que guíe al estudiante hacia niveles superiores de comprensión.

#### **D. Principio de aprendizaje cooperativo**

La propuesta incorpora el aprendizaje cooperativo como una estrategia que favorece la construcción social del conocimiento. De acuerdo con la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, el aprendizaje se potencia mediante la interacción con otros, especialmente cuando existe colaboración entre estudiantes con distintos niveles de desarrollo.

El trabajo en equipo permite el intercambio de ideas, la confrontación de interpretaciones y la construcción colectiva de explicaciones históricas, fortaleciendo tanto habilidades cognitivas como sociales.

#### **E. Principio de representación y organización del conocimiento**

La propuesta se sustenta en la importancia de la representación estructurada de la información como base para la comprensión de los procesos históricos. En este sentido, los organizadores gráficos no se conciben únicamente como recursos didácticos, sino como herramientas cognitivas que permiten visualizar relaciones de causalidad, secuencia y jerarquía.

A través de estas representaciones, el estudiante logra organizar la información histórica de manera coherente, facilitando su análisis, interpretación y posterior explicación. Este principio se vincula con los aportes del pensamiento visual, que reconoce la interacción entre lo verbal y lo gráfico en la construcción del conocimiento.

#### **F. Principio de evaluación formativa**

La evaluación en la propuesta se concibe como un proceso formativo, continuo y regulador del aprendizaje, orientado a identificar avances, dificultades y oportunidades de mejora en el desarrollo de la competencia histórica.

En coherencia con el enfoque del Currículo Nacional, la evaluación no tiene un carácter sancionador, sino que busca proporcionar retroalimentación oportuna que permita al estudiante reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y mejorar progresivamente su desempeño.

### **G. Principio de atención a la diversidad**

La propuesta reconoce la diversidad de ritmos, estilos y niveles de aprendizaje presentes en el aula, por lo que promueve estrategias que aseguren la participación equitativa de todos los estudiantes.

El uso de organizadores gráficos, el trabajo cooperativo y la mediación docente permiten generar condiciones pedagógicas que favorecen el acceso al aprendizaje, respetando las diferencias individuales y promoviendo un entorno inclusivo.

En conjunto, estos principios didácticos garantizan la coherencia interna de la propuesta, asegurando que el uso de organizadores gráficos no se limite a una aplicación instrumental, sino que se integre dentro de un enfoque pedagógico orientado al desarrollo del pensamiento histórico, en concordancia con las exigencias del enfoque por competencias.

#### **4.6. Enfoque curricular de la propuesta**

La presente propuesta pedagógica se enmarca de manera directa en el enfoque por competencias establecido en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), aprobado por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2016), el cual concibe el aprendizaje como un proceso orientado al desarrollo integrado de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al estudiante actuar de manera pertinente y reflexiva en diversos contextos.

Desde este enfoque, la propuesta se orienta específicamente al fortalecimiento de la competencia del área de Ciencias Sociales “construye interpretaciones históricas”, entendida como la capacidad del estudiante para analizar críticamente fuentes diversas, comprender el tiempo histórico y elaborar explicaciones sobre procesos históricos, articulando hechos, causas, consecuencias y actores sociales en un marco temporal y espacial determinado (MINEDU, 2016). En este sentido, la propuesta basada en organizadores gráficos no se limita al aprendizaje memorístico de contenidos históricos, sino que promueve el desarrollo de procesos cognitivos complejos vinculados al pensamiento histórico.

Asimismo, la propuesta asume el enfoque constructivista del aprendizaje, implícito en el CNEB, el cual reconoce al estudiante como un sujeto activo que construye sus aprendizajes a partir de sus saberes previos, la interacción con sus pares y la mediación pedagógica del docente. Los organizadores gráficos se integran como herramientas didácticas que facilitan esta construcción activa del conocimiento, al permitir que el estudiante organice, relacione y represente visualmente la información histórica, favoreciendo la comprensión significativa de los procesos estudiados.

De igual manera, la propuesta se articula con el enfoque de aprendizaje significativo, al propiciar que los nuevos conocimientos históricos se relacionen con los esquemas mentales preexistentes del estudiante, otorgándoles sentido y funcionalidad. El uso de mapas conceptuales, líneas de tiempo, esquemas comparativos y otros organizadores gráficos contribuye a que los aprendizajes no se presenten de manera fragmentada, sino como estructuras coherentes y comprensibles, alineadas con los desempeños esperados del grado.

En concordancia con el enfoque de evaluación formativa promovido por el Currículo Nacional, la propuesta contempla procesos de evaluación continua, diagnóstica y retroalimentadora, orientados a identificar avances, dificultades y logros en el desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas”. La evaluación se concibe como parte del proceso de aprendizaje y no únicamente como un mecanismo de medición de resultados, favoreciendo la autorregulación y reflexión del estudiante sobre su propio desempeño.

Finalmente, la propuesta didáctica se articula con los enfoques transversales del CNEB, particularmente con el enfoque de derechos, el enfoque intercultural y el enfoque democrático, en tanto promueve el análisis crítico del pasado histórico del país, la valoración de la diversidad cultural y la comprensión de los procesos históricos como base para el ejercicio de una ciudadanía informada, responsable y participativa.

En síntesis, la propuesta pedagógica se encuentra plenamente alineada con los principios, enfoques y orientaciones del Currículo Nacional de la Educación Básica, garantizando su pertinencia curricular, su coherencia pedagógica y su contribución efectiva al desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas” en estudiantes de educación secundaria.

#### **4.7. Estructura general de la propuesta didáctica**

La propuesta didáctica “StoryGraph: Organizadores gráficos para la construcción de interpretaciones históricas” se configura como un sistema pedagógico estructurado, orientado al desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas” en estudiantes de educación secundaria. Su diseño responde al enfoque por competencias del Currículo Nacional de la Educación Básica y se sustenta en la articulación coherente entre sus componentes didácticos, los resultados del diagnóstico y las características del contexto educativo.

Desde esta perspectiva, la estructura de la propuesta se organiza en los siguientes niveles:

##### **A. Organización temporal**

La propuesta tiene una duración de ocho sesiones, desarrolladas en un periodo de ocho semanas, con una frecuencia de dos horas pedagógicas semanales, lo que equivale a un total de dieciséis horas pedagógicas. Esta distribución responde a la carga horaria del área de Ciencias Sociales y permite un desarrollo progresivo de las capacidades de la competencia.

##### **B. Organización temática**

Los contenidos se estructuran en cuatro bloques temáticos correspondientes a procesos históricos del Perú comprendidos entre la Guerra del Pacífico y el Oncenio de Leguía. Esta delimitación responde a criterios de relevancia histórica y a su potencial para el desarrollo del pensamiento histórico, especialmente en lo referido al análisis de causas, consecuencias, cambios y continuidades. Cada bloque se desarrolla en dos sesiones, asegurando secuencialidad y profundidad en el tratamiento de los contenidos.

##### **C. Articulación didáctica de la competencia**

La propuesta establece una relación explícita entre la competencia “construye interpretaciones históricas”, sus capacidades y el uso de organizadores gráficos como estrategia central. En este marco, cada sesión prioriza el desarrollo de capacidades específicas — interpretación de fuentes, comprensión del tiempo histórico y elaboración de explicaciones— mediante organizadores gráficos seleccionados en función de su pertinencia para el análisis, organización y representación del conocimiento histórico.

##### **D. Secuencia didáctica de las sesiones**

Las sesiones siguen una secuencia didáctica estructurada que organiza el proceso de enseñanza–aprendizaje en ocho momentos: ejercicios de relajación, conformación de equipos, activación de saberes previos, presentación del contenido, elaboración de organizadores gráficos, exposición, evaluación entre pares y autoevaluación. Esta secuencia responde a una lógica que integra dimensiones cognitivas, sociales y metacognitivas del aprendizaje, favoreciendo la participación activa del estudiante y la construcción progresiva del conocimiento.

### **E. Enfoque evaluativo**

La evaluación se concibe desde un enfoque formativo, orientado al seguimiento y mejora del aprendizaje. El docente realiza un monitoreo permanente del desempeño de los estudiantes, brindando retroalimentación oportuna y regulando el proceso de aprendizaje. Se emplean rúbricas que valoran el uso del organizador gráfico, la calidad de la interpretación histórica, la exposición oral y las actitudes frente al aprendizaje. Asimismo, se incorporan estrategias de autoevaluación y coevaluación, en coherencia con el enfoque evaluativo del Currículo Nacional (MINEDU, 2016).

### **F. Roles en el proceso didáctico**

El docente asume un rol de mediador del aprendizaje, orientando la construcción del conocimiento, regulando el trabajo cooperativo y promoviendo la reflexión crítica. Por su parte, el estudiante es concebido como un sujeto activo que analiza, organiza e interpreta información histórica mediante el uso de organizadores gráficos, asumiendo responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

## **4.8. Secuencia general de sesiones**

Tradicionalmente, para el desenvolvimiento de una sesión de aprendizaje se consideran tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. No obstante, la presente propuesta didáctica propone una organización metodológica innovadora, estructurada en ocho momentos pedagógicos, los cuales permiten un desarrollo progresivo, activo y reflexivo de la sesión. Estos momentos abarcan desde ejercicios iniciales de relajación, la conformación de equipos de trabajo y la activación de saberes previos, hasta la presentación del tema, la elaboración y exposición de organizadores gráficos, la evaluación entre pares y la autoevaluación del estudiante.

Cada uno de estos momentos ha sido diseñado considerando su objetivo específico, las estrategias metodológicas a emplear, los materiales requeridos, el tiempo estimado y el sustento

teórico que los fundamenta, garantizando coherencia con los objetivos de la propuesta didáctica y con el desarrollo de la competencia "Construye interpretaciones históricas".

A continuación, se describen los ocho momentos propuestos:

**A. Ejercicios de relajación:** Este constituye el momento inicial de la sesión. Su propósito es favorecer un clima emocional adecuado para el aprendizaje, permitiendo que los estudiantes liberen tensiones y adopten una disposición favorable para el trabajo académico. Previamente, el docente realizará el saludo correspondiente y brindará indicaciones generales. La estrategia consiste en la ejecución de ejercicios simples de estiramiento y respiración, guiados por el docente, los cuales pueden realizarse en la posición que el estudiante considere más cómoda. El tiempo estimado para este momento es de cinco minutos. Este momento se apoya en técnicas básicas de relajación y respiración orientadas a favorecer la disposición emocional y atencional del estudiante para el aprendizaje.

**B. Conformación de equipos de trabajo:** Corresponde al segundo momento de la sesión y tiene como objetivo organizar a los estudiantes en equipos de trabajo cooperativo. Para ello, el docente conformará equipos de tres integrantes, considerando criterios pedagógicos que favorezcan la interacción y el aprendizaje colaborativo. Como estrategia, se integrará en cada equipo a un estudiante con mayor dominio del área, quien apoyará a sus compañeros en la resolución de dudas. Esta función no implica la asignación de roles fijos ni jerarquías permanentes, pudiendo rotarse según la dinámica de cada sesión y bajo la supervisión del docente. Los equipos conformados serán presentados en un papelote visible, facilitando la rápida organización del aula. El tiempo estimado para este momento es de cinco minutos. Este momento se sustenta en la teoría sociocultural, particularmente en el concepto de zona de desarrollo próximo. En este momento, el docente presentará de manera general el tema de la sesión, el objetivo a alcanzar y la secuencia de actividades que se desarrollarán.

**C. Activación de saberes previos:** Este es el tercer momento de la sesión y tiene como finalidad recuperar los conocimientos previos de los estudiantes relacionados con el tema a abordar. Para ello, se emplearán materiales como pupiletras, imágenes temáticas y papel bond de colores, distribuidos progresivamente a cada equipo. La estrategia consiste en que los equipos identifiquen palabras o imágenes vinculadas con el tema de la sesión y justifiquen su elección mediante ideas generales escritas en carteles, los cuales serán colocados en la pizarra a modo de

lluvia de ideas. Posteriormente, uno de los equipos, seleccionado al azar, expondrá sus argumentos, dando paso a preguntas abiertas formuladas por el docente. El tiempo destinado para este momento es de diez minutos. Este se fundamenta en la teoría del aprendizaje significativo, la cual destaca la importancia de los esquemas cognitivos previos como base para la construcción de nuevos aprendizajes.

**D. Presentación del tema:** El cuarto momento tiene como objetivo introducir a los estudiantes en el contenido de la sesión mediante el uso de fuentes primarias y secundarias. Para ello, se utilizarán recursos audiovisuales y textos seleccionados de fuentes confiables. La estrategia contempla la proyección de un video educativo de aproximadamente diez minutos, seguido de una lectura complementaria. Durante el desarrollo de estas actividades, los estudiantes, organizados en equipos, registrarán información relevante y subrayarán las ideas principales del texto, las cuales servirán como insumo para el trabajo posterior. El tiempo estimado para este momento es de veinte minutos. Este momento responde a la incorporación de recursos TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y al uso de técnicas de estudio que favorecen la comprensión de la información histórica.

**E. Elaboración de organizadores gráficos:** Este es el quinto momento de la sesión y tiene como finalidad orientar a los estudiantes en el uso del organizador gráfico correspondiente al tema desarrollado. El docente explicará previamente la estructura y características del organizador mediante un papelote modelo. Posteriormente, los equipos elaborarán su propio organizador gráfico utilizando la información trabajada en el momento anterior. El docente cumplirá un rol de acompañamiento, resolviendo dudas y brindando retroalimentación oportuna. El tiempo asignado para esta actividad es de veinticinco minutos.

Este momento se sustenta en el enfoque del pensamiento visual, entendido como la capacidad de organizar, relacionar y comunicar ideas mediante representaciones gráficas (Educación, 2020).

**F. Exposición de organizadores gráficos:** En el sexto momento, se busca que los estudiantes socialicen el trabajo realizado, evidenciando su comprensión del contenido y el uso adecuado del organizador gráfico. Para ello, el docente solicitará la participación de dos equipos, ya sea de manera voluntaria o mediante sorteo. Cada equipo contará con un tiempo aproximado de siete minutos para su exposición. Los equipos que no expongan participarán como evaluadores,

utilizando una rúbrica proporcionada por el docente. El tiempo total estimado para este momento es de quince minutos.

**G. Evaluación de organizadores gráficos:** Este momento tiene como objetivo promover la evaluación entre pares, permitiendo que los estudiantes identifiquen fortalezas y aspectos de mejora en los trabajos presentados. Los equipos evaluadores emitirán apreciaciones fundamentadas, de acuerdo con los criterios establecidos en la rúbrica. El tiempo destinado para este momento es de cinco minutos, durante los cuales dos equipos compartirán sus valoraciones ante el aula. Este proceso favorece la reflexión crítica y la responsabilidad compartida en el aprendizaje.

**H. Autoevaluación del estudiante:** Este es el último momento de la sesión y tiene como finalidad que el estudiante reflexione sobre su desempeño y progreso en relación con la competencia "Construye interpretaciones históricas". Para ello, se utilizará una hoja bond en la cual los estudiantes registrarán, de manera individual y grupal, sus logros, dificultades y acciones de mejora.

Esta actividad se desarrollará en los minutos finales de la sesión. Al culminar la propuesta, los estudiantes presentarán la compilación de sus autoevaluaciones a modo de diario reflexivo, permitiéndoles visualizar su progreso.

#### **4.9. Programación de sesiones**

La programación de sesiones de la presente propuesta didáctica se organiza en coherencia con los objetivos propuestos, la competencia “construye interpretaciones históricas” y sus capacidades específicas establecidas en el Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2016). Los contenidos seleccionados corresponden a una etapa de la historia del Perú comprendida entre la Guerra del Pacífico y el Oncenio de Leguía, considerando su relevancia formativa y su potencial para el desarrollo del pensamiento histórico.

Asimismo, cada campo temático se articula con organizadores gráficos específicos, seleccionados en función del tipo de información histórica a procesar y de la capacidad que se busca potenciar en cada sesión. De igual manera, se integran actitudes interpersonales y académicas que favorecen el trabajo cooperativo, la reflexión crítica y la disposición hacia el aprendizaje, en concordancia con el enfoque por competencias.

#### 4.9.1. Caracterización del contenido (conocimiento + capacidades + actitudes)

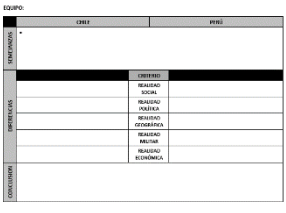
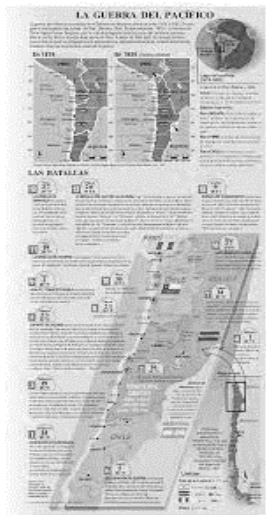
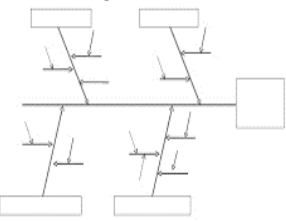
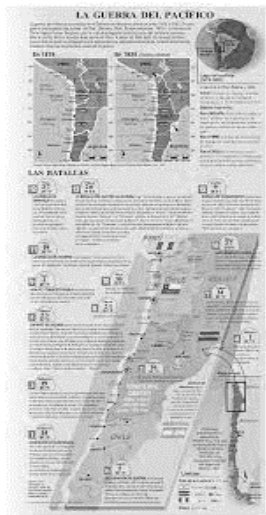
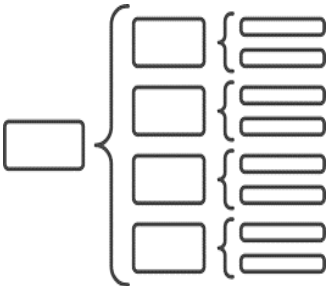

Los contenidos de la propuesta didáctica se organizan en función de campos temáticos correspondientes a una etapa clave de la historia del Perú, comprendida entre la Guerra del Pacífico y el Oncenio de Leguía. Dichos contenidos se articulan con el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas”, a través de capacidades específicas y actitudes que favorecen el pensamiento crítico, la comprensión del tiempo histórico y la elaboración de explicaciones sobre procesos históricos relevantes.

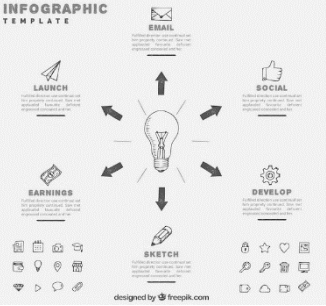
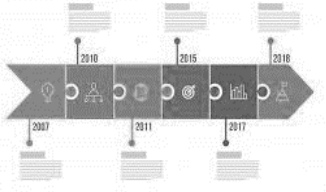
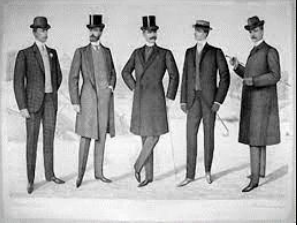
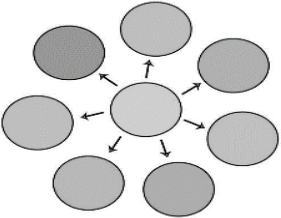
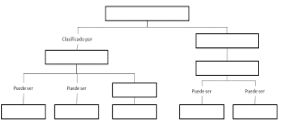
Para el abordaje de cada campo temático se seleccionan organizadores gráficos pertinentes, los cuales permiten sistematizar información histórica, establecer relaciones causales, comprender procesos de cambio y permanencia, y promover la interpretación reflexiva de los hechos estudiados.

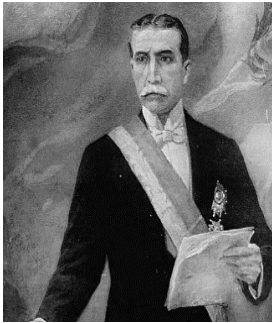


Matriz de contenidos curricular:

CAMPO TEMÁTICO	CAPACIDADES ESPECÍFICAS	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>La Guerra Del Pacífico</i></li> </ul> <p><b>Estrategia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuadro comparativo</li> <li>- Diagrama de Ishikawa</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Reconstrucción Nacional</i></li> </ul> <p><b>Estrategia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esquema de llaves</li> <li>- Infografía</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>República Aristocrática</i></li> </ul> <p><b>Estrategia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Línea de tiempo</li> <li>- Rueda de atributos</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Oncenio De Leguía</i></li> </ul> <p><b>Estrategia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapa conceptual</li> <li>- Cuadro de secuencias</li> </ul>	<p><b>C.E1:</b> El estudiante interpreta críticamente fuentes históricas diversas correspondientes a la etapa de la historia del Perú comprendida entre la Guerra del Pacífico y el Oncenio de Leguía.</p> <p><b>C.E2:</b> El estudiante comprende el tiempo histórico de dicha etapa, identificando cambios, permanencias y relaciones cronológicas significativas.</p> <p><b>C.E3:</b> El estudiante elabora explicaciones sobre procesos históricos relevantes del período estudiado, considerando causas, consecuencias y contextos.</p>	<p><b>ACTITUDES INTERPERSONALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición a entablar comunicación con otras personas, intercambiando ideas y puntos de vista con el fin de construir una postura común (MINEDU, 2016, p. 13).</li> <li>• Disposición a actuar de manera justa, respetando los derechos propios y de los demás (MINEDU, 2016, p. 15).</li> </ul> <p><b>ACTITUDES ACADÉMICAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición a conocer y analizar diversas fuentes históricas.</li> <li>• Disposición a aprender y aplicar organizadores visuales como herramientas para la comprensión histórica.</li> <li>• Disposición a formular interpretaciones y explicaciones propias sobre hechos y procesos históricos.</li> </ul>

#### 4.9.2. Programación de sesiones según su objetivo

N°	OBJETIVOS	TIPO DE ORGANIZADOR VISUAL A UTILIZAR	TEMA	TIEMPO	SEMANA
1	<b>OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA PROPUESTA</b> El estudiante <b>explica</b> las condiciones políticas, geográficas, sociales, militares y económicas que favorecieron la declaratoria de la Guerra del Pacífico.	<p>Cuadro comparativo</p> <p>CUADRO COMPARATIVO DEL CONTEXTO DE PERÚ Y CHILE ANTES DE LA GUERRA DEL PACÍFICO</p> 	<p><i>La Guerra Del Pacífico</i></p> 	2 horas académicas	1
	<b>OBJETIVO DE SESIÓN</b> El estudiante <b>identifica y analiza</b> la realidad política, geográfica, social, militar y económica de Chile y Perú previa a la Guerra del Pacífico, como base para explicar su declaratoria.				
2	<b>OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA PROPUESTA</b> El estudiante <b>establece relaciones de causa y efecto</b> en torno al desarrollo de la Guerra del Pacífico.	<p>Diagrama de Ishikawa</p> 		2 horas académicas	2
	<b>OBJETIVO DE SESIÓN</b> El estudiante <b>analiza y relaciona</b> las causas políticas, geográficas, sociales, militares y económicas de la Guerra del Pacífico con sus principales consecuencias en los mismos ámbitos.				
3	<b>OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA PROPUESTA</b> El estudiante <b>identifica y describe</b> las características y criterios que definieron el proceso de Reconstrucción Nacional.	<p>Esquema de llaves</p> 	<p><i>Reconstrucción Nacional</i></p> 	2 horas académicas	3
	<b>OBJETIVO DE SESIÓN</b> El estudiante <b>organiza y jerarquiza</b> información relevante sobre la Reconstrucción Nacional, identificando ideas generales, principales y secundarias mediante un esquema de llaves.				
4	<b>OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA PROPUESTA</b>				4

	<p>El estudiante <b>interpreta críticamente</b> el Contrato Grace considerando su contexto histórico y sus implicancias para el país.</p> <p><b>OBJETIVOS DE SESIÓN</b></p> <p>El estudiante <b>describe, interpreta y valora</b> el Contrato Grace mediante la elaboración de una infografía, identificando sus ventajas y desventajas en el contexto de la Reconstrucción Nacional.</p>	<p>Infografía</p> 		2 horas académicas	
5	<p><b>OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA PROPUESTA</b></p> <p>El estudiante <b>explica los cambios y permanencias</b> ocurridos durante la República Aristocrática, utilizando nociones del tiempo histórico.</p> <p><b>OBJETIVO DE SESIÓN</b></p> <p>El estudiante <b>identifica y organiza cronológicamente</b> los principales periodos presidenciales de la República Aristocrática mediante una línea de tiempo.</p>	<p>Línea de tiempo</p> 	<p><i>República Aristocrática</i></p> 	2 horas académicas	5
	<p><b>OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA PROPUESTA</b></p> <p>El estudiante <b>contrasta semejanzas y diferencias</b> entre los gobiernos de la República Aristocrática, identificando rasgos comunes del periodo.</p> <p><b>OBJETIVO DE SESIÓN</b></p> <p>El estudiante <b>relaciona y compara</b> características comunes de los distintos gobiernos de la República Aristocrática mediante una rueda de atributos.</p>	<p>Rueda de atributos</p> 		2 horas académicas	6
7	<p><b>OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA PROPUESTA</b></p> <p>El estudiante <b>relaciona conceptos e ideas</b> relevantes sobre el Oncenio de Leguía para comprender su dinámica histórica.</p> <p><b>OBJETIVO DE SESIÓN</b></p>	<p>Mapa conceptual</p> 		2 horas académicas	7

	El estudiante <b>sintetiza y vincula</b> conceptos e ideas relevantes del Oncenio de Leguía, representándolos mediante un mapa conceptual.		<i>Oncenio de Leguía</i>		
<b>8</b>	<b>OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA PROPUESTA</b>	Cadena de secuencias		2 horas académicas	8
	El estudiante <b>comprende la secuencia temporal</b> de los principales acontecimientos ocurridos durante el Oncenio de Leguía.				
	<b>OBJETIVO DE SESIÓN</b>				
	El estudiante <b>ordena, explica y reflexiona secuencialmente</b> sobre los acontecimientos más relevantes del Oncenio de Leguía mediante la elaboración de una cadena de secuencias, valorando el uso de los organizadores gráficos en la comprensión de los procesos históricos estudiados.				

#### 4.9.3. Cronograma de sesiones

N°	NOMBRES DE LAS SESIONES	2025							
		AGOSTO - DICIEMBRE							
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
01	Analizamos las condiciones políticas, económicas y territoriales que favorecieron el inicio de la Guerra del Pacífico mediante un cuadro comparativo.								
02	Explicamos las causas y consecuencias de la Guerra del Pacífico utilizando un diagrama de Ishikawa.								
03	Organizamos las principales características de la Reconstrucción Nacional mediante un esquema de llaves.								
04	Interpretamos el Contrato Grace y sus implicancias para el Perú a través de la elaboración de una infografía.								
05	Explicamos los cambios y permanencias de la República Aristocrática utilizando una línea de tiempo.								
06	Comparamos las características de los gobiernos de la República Aristocrática mediante una rueda de atributos.								
07	Relacionamos conceptos clave del Oncenio de Leguía mediante la elaboración de un mapa conceptual.								
08	Ordenamos y reflexionamos sobre los principales acontecimientos del Oncenio de Leguía mediante una cadena de secuencias.								

#### 4.9.4. Planificación de sesiones específicas

### Sesión de aprendizaje 01: Situación de Perú y Chile previo a la Guerra del Pacífico (Componentes Didácticos)

PROBLEMA	OBJETO	OBJETIVO (APRENDIZAJE ESPERADO)
Los estudiantes de cuarto grado de secundaria presentan dificultades para analizar de manera comparativa procesos históricos, evidenciando un predominio de aprendizajes memorísticos y limitaciones para establecer relaciones entre factores políticos, geográficos, sociales, militares y económicos en contextos históricos complejos, como el periodo previo a la Guerra del Pacífico.	Proceso de enseñanza–aprendizaje de la Historia, orientado al desarrollo de habilidades de análisis comparativo e interpretación de procesos históricos en estudiantes de educación secundaria.	El estudiante analiza la realidad política, geográfica, social, militar y económica de Perú y Chile antes de la Guerra del Pacífico, organizando la información en un cuadro comparativo para explicar las condiciones que favorecieron el inicio del conflicto.

CONTENIDO	METODO	FORMA
<p><b>Conceptuales:</b> condiciones políticas, geográficas, sociales, militares y económicas del Perú y Chile antes de la Guerra del Pacífico.</p> <p><b>Procedimentales:</b> análisis de información histórica, identificación de semejanzas y diferencias, organización de información en un cuadro comparativo.</p> <p><b>Actitudinales:</b> valoración del análisis crítico, participación activa y trabajo colaborativo.</p>	Se emplea un enfoque inductivo–activo, en el que los estudiantes analizan información proveniente de un video y un texto histórico para identificar características de ambos países, estableciendo relaciones comparativas mediante la elaboración de un organizador gráfico. Este proceso favorece la construcción progresiva del conocimiento histórico a partir de la interacción con diversas fuentes.	Trabajo colaborativo en equipos de tres estudiantes, complementado con momentos de trabajo individual (autoevaluación) y socialización colectiva (exposición y retroalimentación), promoviendo la interacción y construcción conjunta del conocimiento.

MEDIOS – RECURSOS	EVALUACION	DURACION
Organizador gráfico (cuadro comparativo), pupiletras, papelotes, papel bond de colores, plumones, video educativo sobre la Guerra del Pacífico, texto histórico seleccionado (fuente secundaria), pizarra.	Evaluación formativa basada en la observación del proceso de aprendizaje, el análisis del cuadro comparativo elaborado y la participación en la exposición. Se emplean criterios como organización de la información, claridad, coherencia y profundidad del análisis. Se incorporan estrategias de coevaluación y autoevaluación orientadas a la reflexión crítica del estudiante.	2 horas pedagógicas (90 minutos)

<b>GRADO</b>	<b>SESIÓN</b>	<b>HORAS</b>
4 <sup>to</sup>	1/8	2 horas académicas
<b>TÍTULO DE LA SESIÓN</b>		
“Analizamos las condiciones políticas, geográficas, sociales, militares y económicas de Perú y Chile previas a la Guerra del Pacífico mediante un cuadro comparativo.”		
<b>OBJETIVO DE LA SESIÓN</b>		
El estudiante analiza la realidad política, geográfica, social, militar y económica de Perú y Chile antes de la Guerra del Pacífico, organizando la información en un cuadro comparativo para explicar las condiciones que favorecieron su declaratoria.		

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>		
<b>1</b>	<b>EJERCICIOS DE RELAJACIÓN</b>	<b>TIEMPO: 5 minutos</b>
<p>El docente saluda a los estudiantes y les indica adoptar una postura cómoda para iniciar la sesión. Se realizan ejercicios de relajación dirigidos a la zona del cuello, con la finalidad de favorecer la concentración y la disposición para el trabajo académico.</p> <p>El docente guía los ejercicios, que consisten en la flexión del cuello hacia atrás y hacia adelante, acompañando los movimientos con respiración profunda y controlada.</p> <p>Los ejercicios se realizan durante dos minutos. Finalizada la actividad, los estudiantes retornan a sus asientos para dar inicio al desarrollo de la sesión.</p>		
<b>2</b>	<b>CONFORMACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJOS</b>	<b>TIEMPO: 5 minutos</b>
<p>El docente presenta un papelote con los equipos de trabajo previamente conformados, integrados por tres estudiantes cada uno. Los estudiantes se organizan rápidamente según la asignación indicada.</p> <p>Una vez conformados los equipos, el docente escribe en la pizarra el título de la sesión y comunica el objetivo de aprendizaje, explicando que el análisis se realizará de manera cooperativa mediante un organizador gráfico. Asimismo, presenta brevemente la secuencia de actividades que se desarrollarán durante la sesión.</p>		
<b>3</b>	<b>ACTIVACIÓN DE SABERES PREVIOS</b>	<b>TIEMPO: 10 minutos</b>
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pupiletras elaborado por el docente.</li> <li>• Papel bond de colores y plumones.</li> </ul> <p>Cada equipo recibe un pupiletras y tiene cinco minutos para identificar palabras relacionadas con la Guerra del Pacífico. Posteriormente, los estudiantes escriben en papelotes de colores las razones por las cuales consideran que dichas palabras se vinculan con el conflicto.</p> <p>Los carteles se colocan en la pizarra, generando una lluvia de ideas. Un equipo, seleccionado al azar, explica sus aportes.</p>		

El docente sistematiza las ideas más relevantes y plantea las siguientes preguntas problematizadoras:

- ¿Qué aspectos creen que influyeron en el inicio de la guerra?
- ¿Qué diferencias podían existir entre Perú y Chile antes del conflicto?

Finalmente, el docente formula la pregunta articuladora de la sesión:

- **¿De qué manera las diferencias entre Perú y Chile antes de la guerra influyeron en el desarrollo del conflicto?** Con ello, se da paso al desarrollo del tema.

#### **4 PRESENTACIÓN DEL TEMA**

**TIEMPO:** 20 minutos

Materiales:

- Video educativo sobre la Guerra del Pacífico:

<https://www.youtube.com/watch?v=bSuuC8VRkX8>

- Texto histórico seleccionado sobre la situación previa al conflicto:

[https://www.centrobarrosarana.gob.cl/622/articles-83307\\_Archivo\\_01.pdf](https://www.centrobarrosarana.gob.cl/622/articles-83307_Archivo_01.pdf) (pp. 17)

El docente proyecta el video y solicita a los estudiantes registrar información relevante vinculada a los aspectos políticos, geográficos, sociales, militares y económicos de Perú y Chile antes del conflicto.

Posteriormente, plantea preguntas orientadoras que favorecen el análisis comparativo. A continuación, los equipos realizan una lectura breve del texto proporcionado, subrayando ideas principales que complementen la información obtenida.

#### **5 ELABORACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS**

**TIEMPO:** 25 minutos

Materiales:

- Papelote modelo de cuadro comparativo.
- Papelotes en blanco.

El docente explica la estructura y características del cuadro comparativo mediante un papelote modelo, destacando su utilidad para analizar semejanzas y diferencias entre dos realidades históricas.

Luego, los equipos elaboran su propio organizador gráfico comparando la situación de Perú y Chile en los cinco aspectos trabajados.

Durante la actividad, el docente acompaña el proceso, orienta el trabajo y brinda retroalimentación formativa.

#### **6 EXPOSICIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS**

**TIEMPO:** 15 minutos

Dos equipos, voluntarios o seleccionados por sorteo, exponen sus cuadros comparativos ante el aula. Los demás equipos observan y formulan comentarios que enriquecen el análisis.

El docente destaca los aciertos, refuerza ideas clave y corrige posibles imprecisiones conceptuales.

#### **7 EVALUACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS**

**TIEMPO:** 5 minutos

Dos equipos comparten brevemente sus valoraciones generales sobre los trabajos expuestos, considerando criterios como claridad, coherencia y profundidad del análisis.

El docente complementa con una retroalimentación global, aclarando conceptos y reforzando aprendizajes.

## 8 AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE

**TIEMPO:** 5 minutos

Cada estudiante, de manera individual, registra en una hoja bond:

- Qué aprendió en la sesión.
- Qué dificultades tuvo.
- Qué acciones realizará para mejorar.

Las autoevaluaciones se conservan como parte del diario reflexivo de la propuesta. El docente concluye la sesión con una síntesis final.

## MATERIALES A UTILIZAR

- Papelote con los equipos de trabajo ya conformados.
- Un pupiletras del tema (elaborado por el docente)

D	O	A	F	E	Z	I	B	Z	T	N	I	S	E	
N	P	L	N	S	I	O	S	N	V	P	N	S	L	E
F	E	C	H	C	E	A	O	L	A	E	E	I	E	S
L	A	O	C	C	T	A	L	E	O	E	H	R	D	M
F	T	N	V	O	N	R	D	O	M	C	D	A	Ú	E
E	N	F	R	E	N	T	A	M	I	E	N	T	O	R
T	E	L	R	S	P	I	D	T	N	O	L	I	M	A
L	A	I	N	I	T	E	O	I	A	N	E	C	D	L
N	M	C	E	E	D	S	A	S	E	D	R	L	E	D
E	A	T	N	I	E	S	E	N	A	T	O	N	S	A
R	I	O	M	A	A	T	A	A	M	O	E	O	E	O
B	O	L	I	V	I	A	R	S	A	L	I	T	R	E
O	N	A	R	M	E	P	I	A	A	N	O	O	N	A
I	D	M	I	N	O	Ñ	C	R	M	R	I	A	R	I
C	T	L	D	L	T	L	A	F	I	E	O	D	C	T

- Papel bond de colores y plumones. (este material llevará el docente para los equipos)
- • Video educativo sobre la Guerra del Pacífico (fuente digital):  
<https://www.youtube.com/watch?v=bSuuC8VRkX8>
- • Texto histórico seleccionado sobre la situación previa al conflicto (fuente secundaria):  
[https://www.centrobarrosarana.gob.cl/622/articles-83307\\_Archivo\\_01.pdf](https://www.centrobarrosarana.gob.cl/622/articles-83307_Archivo_01.pdf) (pp. 17)
- Papelote modelo de cuadro comparativo a desarrollar

CUADRO COMPARATIVO DEL CONTEXTO DE PERÚ Y CHILE ANTES DE LA GUERRA DEL PACÍFICO

EQUIPO:		CHILE	PERÚ
SITUACIONES			
OPORTUNIDADES			
CONCLUSIONES			

FUENTES:

**Sesión de aprendizaje 02: Causas y consecuencias de la Guerra del Pacífico  
(Componentes Didácticos)**

<b>PROBLEMA</b>	<b>OBJETO</b>	<b>OBJETIVO (APRENDIZAJE ESPERADO)</b>
Los estudiantes de cuarto grado de secundaria presentan dificultades para comprender la multicausalidad de los procesos históricos, tendiendo a explicar la Guerra del Pacífico desde una visión simplificada, sin establecer relaciones entre factores políticos, geográficos, sociales, militares y económicos, ni comprender la amplitud de sus consecuencias.	Proceso de enseñanza–aprendizaje de la Historia, orientado al desarrollo de habilidades de análisis causal e interpretación de procesos históricos en estudiantes de educación secundaria.	El estudiante analiza y relaciona las causas y consecuencias políticas, geográficas, sociales, militares y económicas de la Guerra del Pacífico, mediante la elaboración de un diagrama de Ishikawa.

<b>CONTENIDO</b>	<b>METODO</b>	<b>FORMA</b>
<p><b>Conceptuales:</b> causas y consecuencias de la Guerra del Pacífico en los ámbitos político, geográfico, social, militar y económico.</p> <p><b>Procedimentales:</b> análisis de información histórica, identificación de relaciones causa–efecto, organización de información en un diagrama de Ishikawa.</p> <p><b>Actitudinales:</b> valoración del análisis crítico, participación activa y disposición para el trabajo colaborativo.</p>	Se emplea un enfoque inductivo–analítico, en el que los estudiantes, a partir del análisis de imágenes, video y texto histórico, identifican factores causales y consecuencias del conflicto, organizándolos en un diagrama de Ishikawa. Este método permite estructurar el pensamiento histórico mediante la identificación de relaciones de causalidad y multicausalidad.	Trabajo colaborativo en equipos de tres estudiantes, complementado con espacios de socialización (exposición) y reflexión individual (autoevaluación), favoreciendo la interacción, el intercambio de ideas y la construcción conjunta del conocimiento.

<b>MEDIOS – RECURSOS</b>	<b>EVALUACION</b>	<b>DURACION</b>
Diagrama de Ishikawa (organizador gráfico), imágenes relacionadas y no relacionadas con el conflicto, papelotes, papel bond de colores, plumones, video educativo sobre la Guerra del Pacífico, texto histórico divulgativo (fuente secundaria), aplicación digital para la conformación de equipos.	Evaluación formativa centrada en el proceso de aprendizaje, mediante la observación del desempeño en la elaboración del diagrama de Ishikawa y la participación en la exposición. Se consideran criterios como organización de la información, claridad en la relación causa–efecto, coherencia del análisis y participación. Se incorporan estrategias de coevaluación y autoevaluación orientadas a la reflexión crítica del aprendizaje.	2 horas pedagógicas (90 minutos)

GRADO	SESIÓN	HORAS
4 <sup>to</sup>	2/8	2 horas académicas
TÍTULO DE LA SESIÓN		
“Explicamos las causas y consecuencias de la Guerra del Pacífico mediante un diagrama de Ishikawa.”		
OBJETIVO DE LA SESIÓN		
El estudiante analiza y relaciona las causas y consecuencias políticas, geográficas, sociales, militares y económicas de la Guerra del Pacífico.		

SECUENCIA DIDÁCTICA		
<b>1</b>	<b>EJERCICIOS DE RELAJACIÓN</b>	<b>TIEMPO: 5 minutos</b>
<p>La sesión inicia con el saludo del docente, quien orienta a los estudiantes a adoptar una postura cómoda para la realización de ejercicios breves de relajación enfocados en cuello y hombros, con la finalidad de favorecer la concentración y disposición para el trabajo académico.</p> <p>El docente modela el ejercicio, que consiste en elevar los hombros hacia el cuello y retornar lentamente a la posición inicial, acompañando el movimiento con respiración controlada.</p> <p>La actividad se realiza de manera guiada durante dos minutos. Finalizado el ejercicio, los estudiantes retornan a sus asientos y se disponen para el desarrollo de la sesión.</p>		
<b>2</b>	<b>CONFORMACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJOS</b>	<b>TIEMPO: 5 minutos</b>
<p>El docente conforma equipos de trabajo de tres integrantes mediante sorteo digital utilizando la aplicación “Échalo a la suerte”.</p> <p>Una vez organizados, los estudiantes se ubican con sus respectivos equipos. El docente presenta el título de la sesión y comunica el objetivo de aprendizaje, explicando que el análisis del conflicto se realizará de manera colaborativa mediante el uso de un organizador gráfico. Asimismo, brinda una visión general de las actividades que se desarrollarán durante la sesión.</p>		
<b>3</b>	<b>ACTIVACIÓN DE SABERES PREVIOS</b>	<b>TIEMPO: 10 minutos</b>
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imágenes relacionadas y no relacionadas con las causas y consecuencias de la Guerra del Pacífico.</li> <li>• Papel bond de colores y plumones.</li> </ul> <p>El docente entrega a cada equipo un conjunto de imágenes y les indica que seleccionen aquellas que consideren relacionadas con las causas y consecuencias de la Guerra del Pacífico, justificando su elección mediante el diálogo grupal.</p> <p>Posteriormente, cada equipo registra en papel bond de colores las razones de su selección y coloca las imágenes y carteles en la pizarra, generando una lluvia de ideas.</p>		

Un equipo, seleccionado al azar, explica brevemente los criterios utilizados para su clasificación. El docente recoge y organiza las ideas principales, aclara conceptos preliminares y plantea la pregunta articuladora de la sesión:

- **¿Por qué la Guerra del Pacífico no puede explicarse por una sola causa ni tuvo consecuencias limitadas a un solo ámbito?**

A partir de esta interrogante, se establece el puente hacia el desarrollo del tema.

#### **4 PRESENTACIÓN DEL TEMA**

**TIEMPO:** 20 minutos

Materiales:

- Video educativo sobre la Guerra del Pacífico:  
<https://www.youtube.com/watch?v=vbKk34JrUSw>
- Texto histórico divulgativo:  
<https://enciclopediahistoria.com/guerra-del-pacifico/>

Con los saberes previos activados, el docente presenta un video educativo sobre las causas y consecuencias de la Guerra del Pacífico. Antes de la proyección, solicita a los estudiantes que registren información relevante vinculada a los ámbitos político, geográfico, social, militar y económico.

Finalizado el video, el docente formula preguntas orientadoras para promover el análisis colectivo, tales como:

- ¿Qué factores influyeron directamente en el inicio del conflicto?
- ¿Por qué el control del salitre fue determinante?
- ¿Qué consecuencias afectaron con mayor fuerza al Perú?

Posteriormente, se entrega la lectura complementaria, que los estudiantes revisan y subrayan en equipos, identificando ideas clave que servirán como insumo para la elaboración del organizador gráfico.

#### **5 ELABORACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS**

**TIEMPO:** 25 minutos

Materiales:

- Apuntes elaborados por los estudiantes.
- Papelote modelo de diagrama de Ishikawa.
- Papelotes en blanco.

El docente explica la estructura y función del diagrama de Ishikawa mediante un papelote modelo, destacando la relación causa-efecto y la organización de la información por ámbitos.

Luego, orienta a los equipos para que elaboren su propio organizador gráfico, organizando las causas y consecuencias de la Guerra del Pacífico según los aspectos político, geográfico, social, militar y económico.

Durante el proceso, el docente acompaña el trabajo de los equipos, resuelve dudas y brinda retroalimentación oportuna para asegurar el uso adecuado del organizador gráfico.

#### **6 EXPOSICIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS**

**TIEMPO:** 15 minutos

Dos equipos, seleccionados de manera voluntaria o por sorteo, exponen sus diagramas de Ishikawa ante el aula, explicando las relaciones de causa y efecto identificadas.

Los demás equipos observan atentamente y formulan comentarios que enriquecen la comprensión del conflicto. El docente destaca los aportes más relevantes y aclara posibles imprecisiones conceptuales.

#### 7 EVALUACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS

TIEMPO: 5 minutos

Dos equipos comparten de manera oral sus valoraciones generales sobre los organizadores presentados, considerando la claridad, coherencia y profundidad del análisis.

El docente complementa las valoraciones con una síntesis del contenido trabajado, reforzando la comprensión integral del conflicto.

#### 8 AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE

TIEMPO: 5 minutos

En los minutos finales, los estudiantes reflexionan de manera individual sobre sus logros y dificultades durante la sesión, registrando acciones concretas para mejorar su aprendizaje.

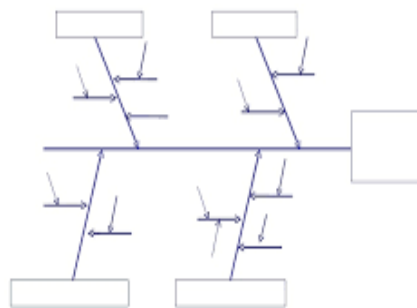
Las autoevaluaciones se conservan como parte de un registro personal que permitirá visualizar el progreso. La sesión concluye con palabras de cierre del docente.

### MATERIALES A UTILIZAR

- Aplicación “échaló a la suerte.
- Imágenes relacionadas con las causas y consecuencias de la Guerra del Pacífico y otras que no tienen relación alguna.



- Papel bond de colores y plumones.
- Video educativo sobre las causas y consecuencias de la Guerra del Pacífico (fuente digital):  
<https://www.youtube.com/watch?v=vbKk34JrUSw>
- Texto histórico divulgativo sobre la Guerra del Pacífico (fuente secundaria).  
<https://enciclopediadehistoria.com/guerra-del-pacifico/>
- Boceto, en papelote, de la espina de Ishikawa.



**Sesión de aprendizaje 03: Características de la reconstrucción nacional  
(Componentes Didácticos)**

<b>PROBLEMA</b>	<b>OBJETO</b>	<b>OBJETIVO (APRENDIZAJE ESPERADO)</b>
Los estudiantes de cuarto grado de secundaria presentan dificultades para organizar y jerarquizar información histórica, evidenciando una tendencia a manejar datos de manera fragmentada y desarticulada sobre la Reconstrucción Nacional, sin distinguir entre ideas generales, principales y secundarias ni establecer relaciones de subordinación conceptual.	Proceso de enseñanza–aprendizaje de la Historia, orientado al desarrollo de habilidades de organización y estructuración de la información histórica en estudiantes de educación secundaria.	El estudiante organiza y jerarquiza información relevante sobre la Reconstrucción Nacional, identificando ideas generales, principales y secundarias mediante la elaboración de un esquema de llaves.

<b>CONTENIDO</b>	<b>METODO</b>	<b>FORMA</b>
<p><b>Conceptuales:</b> Reconstrucción Nacional: definición, cronología, situación política, económica y social del Perú, principales gobernantes.</p> <p><b>Procedimentales:</b> selección de información relevante, jerarquización de ideas, organización de información en un esquema de llaves.</p> <p><b>Actitudinales:</b> disposición para el trabajo colaborativo, valoración del orden y claridad en la organización de la información, participación activa.</p>	Se emplea un enfoque inductivo–organizativo, en el que los estudiantes, a partir del análisis de un video y una lectura complementaria, identifican información relevante sobre la Reconstrucción Nacional para luego estructurarla jerárquicamente mediante un esquema de llaves. Este proceso permite transitar de la identificación de datos a la organización conceptual de la información histórica.	Trabajo colaborativo en equipos de tres estudiantes, complementado con espacios de socialización (exposición) y reflexión individual (autoevaluación), favoreciendo la interacción, el intercambio de ideas y la construcción del conocimiento.

<b>MEDIOS – RECURSOS</b>	<b>EVALUACION</b>	<b>DURACION</b>
Esquema de llaves (organizador gráfico), video educativo sobre la Reconstrucción Nacional, lectura complementaria (fuente secundaria), papelotes, plumones, apuntes elaborados por los estudiantes.	Evaluación formativa centrada en el proceso, mediante la observación del desempeño en la elaboración del esquema de llaves y la participación en la exposición. Se consideran criterios vinculados a la competencia 18, tales como jerarquización de la información, claridad en la organización, pertinencia de las ideas y participación activa. Se incorporan estrategias de coevaluación y autoevaluación orientadas a la reflexión del aprendizaje.	2 horas pedagógicas (90 minutos)

<b>GRADO</b>	<b>SESIÓN</b>	<b>HORAS</b>
4 <sup>to</sup>	3/8	2 horas académicas
<b>TÍTULO DE LA SESIÓN</b>		
Organizamos las principales características de la Reconstrucción Nacional mediante un esquema de llaves.		
<b>OBJETIVO DE LA SESIÓN</b>		
El estudiante organiza y jerarquiza información relevante sobre la Reconstrucción Nacional, identificando ideas generales, principales y secundarias mediante un esquema de llaves.		

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>		
<b>1</b>	<b>EJERCICIOS DE RELAJACIÓN</b>	<b>TIEMPO: 5 minutos</b>
<p>La sesión se inicia con el saludo del docente, quien solicita a los estudiantes adoptar una postura cómoda para realizar breves ejercicios de relajación orientados a disminuir la tensión en brazos y manos, favoreciendo la concentración para el trabajo académico.</p> <p>El docente modela el ejercicio, que consiste en contraer alternadamente ambos brazos con el puño cerrado durante unos segundos y luego relajar progresivamente los músculos, acompañando el movimiento con una respiración pausada.</p> <p>Concluida la actividad, los estudiantes regresan a sus asientos y se disponen para el desarrollo de la sesión.</p>		
<b>2</b>	<b>CONFORMACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJOS</b>	<b>TIEMPO: 5 minutos</b>
<p>El docente conforma equipos de trabajo de tres integrantes de manera aleatoria, promoviendo la interacción y el trabajo colaborativo.</p> <p>Una vez organizados, comunica el título de la sesión y el objetivo de aprendizaje, explicando que el propósito será analizar y organizar información histórica mediante un organizador gráfico. Asimismo, brinda una explicación general de las actividades que se desarrollarán a lo largo de la sesión y las normas de trabajo en equipo.</p>		
<b>3</b>	<b>ACTIVACIÓN DE SABERES PREVIOS</b>	<b>TIEMPO: 10 minutos</b>
<p>Con los estudiantes organizados en equipos, el docente plantea preguntas orientadoras con la finalidad de recuperar conocimientos previos relacionados con el periodo de la Reconstrucción Nacional, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué ideas vienen a su mente cuando escuchan el término “Reconstrucción Nacional”?</li> <li>• ¿Cómo creen que quedó el Perú después de la Guerra del Pacífico?</li> <li>• ¿Qué aspectos del país consideraron prioritarios para su recuperación?</li> <li>• ¿Recuerdan algunos gobernantes o medidas adoptadas en este periodo?</li> </ul> <p>Los estudiantes dialogan en equipos y luego comparten sus respuestas de manera voluntaria. El docente registra en la pizarra las ideas más relevantes, agrupa los aportes similares y aclara conceptos preliminares.</p> <p>Finalmente, el docente plantea la pregunta articuladora de la sesión:</p>		

- ¿Por qué fue necesario reorganizar el país después de la Guerra del Pacífico y qué aspectos resultaron prioritarios durante la Reconstrucción Nacional?

A partir de esta interrogante, se establece el puente hacia el desarrollo del tema.

#### 4 PRESENTACIÓN DEL TEMA

**TIEMPO:** 20 minutos

Materiales:

- Video educativo: <https://www.youtube.com/watch?v=BaTvoiVjjL8>
- Lectura complementaria: <https://carpetapedagogica.com/reconstruccionnacional>

Con los saberes previos activados, el docente presenta un video educativo sobre la Reconstrucción Nacional. Antes de su reproducción, indica a los estudiantes que tomen nota de la información que consideren más relevante, especialmente aquella relacionada con la definición del periodo, su cronología, la situación del país y los principales gobernantes.

Finalizado el video, el docente formula preguntas de análisis para promover la comprensión del contenido, tales como:

- ¿A qué se denomina Reconstrucción Nacional?
- ¿Qué años abarca este periodo de la historia peruana?
- ¿Cuál era la situación política, económica y social del país?
- ¿Qué gobernantes destacan en esta etapa y por qué?

Posteriormente, se entrega la lectura complementaria, que los estudiantes revisan en equipos, subrayando ideas clave y datos relevantes. Esta información servirá como insumo principal para la elaboración del organizador gráfico.

#### 5 ELABORACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS

**TIEMPO:** 25 minutos

Materiales:

- Apuntes elaborados por los estudiantes
- Papelote modelo de esquema de llaves
- Papelotes en blanco

El docente explica la estructura y finalidad del esquema de llaves utilizando un papelote modelo, destacando la jerarquización de la información desde ideas generales hasta ideas secundarias.

Luego, los equipos elaboran su propio esquema de llaves, organizando la información sobre la Reconstrucción Nacional en categorías como definición, cronología, situación del Perú y gobernantes del periodo.

Durante el desarrollo de la actividad, el docente acompaña el trabajo de los equipos, orienta cuando es necesario y brinda retroalimentación oportuna.

#### 6 EXPOSICIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS

**TIEMPO:** 15 minutos

Dos equipos, seleccionados de manera voluntaria o mediante sorteo, exponen sus esquemas de llaves ante el aula, explicando cómo organizaron la información y qué aspectos consideraron más relevantes.

Los demás equipos observan atentamente y formulan comentarios o preguntas que enriquecen la comprensión del tema. El docente complementa las exposiciones, resaltando los aportes más significativos y corrigiendo posibles imprecisiones.

### **7 EVALUACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS**

**TIEMPO:** 5 minutos

Dos equipos comparten de manera oral sus valoraciones generales sobre los esquemas presentados, considerando la claridad, organización y pertinencia de la información.

El docente realiza una síntesis del contenido trabajado, reforzando las ideas centrales del periodo de la Reconstrucción Nacional.

### **8 AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE**

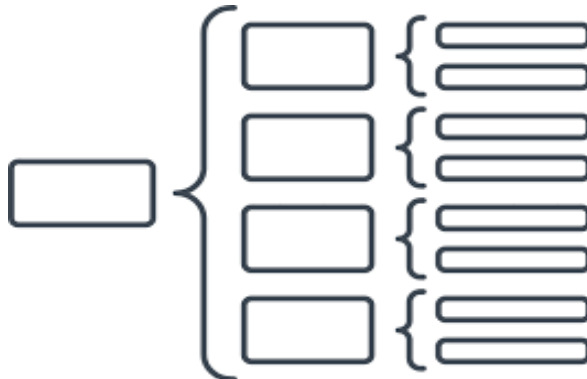
**TIEMPO:** 5 minutos

En los minutos finales, los estudiantes reflexionan de manera individual sobre su desempeño durante la sesión, identificando logros, dificultades y acciones concretas para mejorar su aprendizaje.

La sesión concluye con palabras de cierre del docente, reforzando la importancia de organizar y analizar información histórica para comprender los procesos del pasado.

### **MATERIALES A UTILIZAR**

- Plumones
- Video educativo sobre reconstrucción nacional: <https://www.youtube.com/watch?v=BaTvoiVjjL8>
- Lectura complementaria al video: <https://carpetapedagogica.com/reconstruccionnacional>
- Modelo de esquema de llaves.



- Papelotes en blanco.

**Sesión de aprendizaje 04: Contrato Grace  
(Componentes Didácticos)**

PROBLEMA	OBJETO	OBJETIVO (APRENDIZAJE ESPERADO)
Los estudiantes de cuarto grado de secundaria presentan dificultades para interpretar críticamente hechos y decisiones históricas complejas, como el Contrato Grace, limitándose a descripciones superficiales sin analizar sus implicancias, ni valorar sus ventajas y desventajas en el contexto de la Reconstrucción Nacional.	Proceso de enseñanza–aprendizaje de la Historia, orientado al desarrollo de habilidades de interpretación, valoración crítica y análisis de decisiones históricas en estudiantes de educación secundaria.	El estudiante describe, interpreta y valora el Contrato Grace mediante la elaboración de una infografía, identificando sus ventajas y desventajas en el contexto de la Reconstrucción Nacional.

CONTENIDO	METODO	FORMA
<p><b>Conceptuales:</b> Contrato Grace, contexto de la Reconstrucción Nacional, ventajas y desventajas del contrato.</p> <p><b>Procedimentales:</b> análisis de información histórica, interpretación de hechos históricos, organización de información en una infografía.</p> <p><b>Actitudinales:</b> pensamiento crítico frente a decisiones históricas, valoración reflexiva del pasado y participación activa en el trabajo colaborativo.</p>	Se emplea un enfoque analítico–crítico, en el que los estudiantes, a partir del análisis de videos y lectura complementaria, interpretan el Contrato Grace, valorando sus implicancias mediante la organización de la información en una infografía. Este método favorece el desarrollo del pensamiento histórico al promover la interpretación y la toma de postura frente a hechos históricos complejos.	Trabajo colaborativo en equipos de tres estudiantes, combinado con espacios de socialización (exposición), coevaluación y reflexión individual (autoevaluación), promoviendo la interacción, el análisis conjunto y la construcción compartida del conocimiento histórico.

MEDIOS – RECURSOS	EVALUACION	DURACION
Infografía (organizador gráfico), videos educativos sobre el Contrato Grace, lectura complementaria (fuente secundaria), papelotes, hoja bond, plumones, boceto de infografía.	Evaluación formativa centrada en el proceso, mediante la observación del desempeño en la elaboración de la infografía y su exposición. Se consideran criterios como interpretación del contenido histórico, claridad en la organización de la información, identificación de ventajas y desventajas y coherencia del análisis. Se incorporan estrategias de coevaluación y autoevaluación orientadas a la reflexión crítica del aprendizaje.	2 horas pedagógicas (90 minutos)

GRADO	SESIÓN	HORAS
4 <sup>to</sup>	4/8	2 horas académicas
TÍTULO DE LA SESIÓN		
Interpretamos el Contrato Grace y sus implicancias para el Perú a través de la elaboración de una infografía.		
OBJETIVO DE LA SESIÓN		
El estudiante describe, interpreta y valora el Contrato Grace mediante la elaboración de una infografía, identificando sus ventajas y desventajas en el contexto de la Reconstrucción Nacional.		

SECUENCIA DIDÁCTICA		
<b>1</b>	<b>EJERCICIOS DE RELAJACIÓN</b>	<b>TIEMPO: 5 minutos</b>
<p>La sesión inicia con el saludo del docente a los estudiantes. Seguidamente, se les indica que adopten una postura cómoda para la realización de ejercicios de relajación orientados a disminuir tensiones y favorecer la disposición al aprendizaje.</p> <p>Los ejercicios propuestos están dirigidos a la zona del tórax y la respiración consciente. Con los estudiantes ubicados adecuadamente, el docente modela la actividad indicando lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhalar profundamente, retener el aire durante unos segundos y luego exhalar de manera lenta y controlada.</li> </ul> <p>Este ejercicio es realizado por los estudiantes durante aproximadamente dos minutos, en compañía del docente. Concluida la actividad, se solicita a los estudiantes regresar a sus asientos y se da paso al siguiente momento de la sesión.</p>		
<b>2</b>	<b>CONFORMACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJOS</b>	<b>TIEMPO: 5 minutos</b>
<p>Para este momento, el docente indica que los estudiantes conformen equipos de trabajo de manera autónoma, estableciendo como criterio que cada equipo esté integrado por tres estudiantes.</p> <p>Una vez conformados los equipos, se brinda un breve tiempo para que los integrantes se organicen y se ubiquen de manera adecuada en el aula.</p> <p>Posteriormente, el docente escribe en la pizarra el título de la sesión:</p> <p>“Interpretamos el Contrato Grace y sus implicancias para el Perú a través de la elaboración de una infografía”, y explica que el objetivo de la sesión es que los estudiantes describan, interpreten y valoren el Contrato Grace, identificando sus ventajas y desventajas en el contexto de la Reconstrucción Nacional. Asimismo, se explica de manera general cómo se desarrollarán los momentos de la sesión y se enfatiza el trabajo colaborativo.</p>		
<b>3</b>	<b>ACTIVACIÓN DE SABERES PREVIOS</b>	<b>TIEMPO: 10 minutos</b>
<p>Con los estudiantes organizados en equipos, el docente plantea las siguientes preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué ideas vienen a tu mente cuando escuchas el término “contrato”?</li> <li>• ¿Qué recuerdas del tema trabajado en la sesión anterior?</li> <li>• Según lo que conoces, ¿el Contrato Grace guarda relación con la Guerra del Pacífico?</li> <li>• ¿Qué datos o información conoces acerca del Contrato Grace?</li> </ul>		

Los estudiantes dialogan en equipos y, posteriormente, comparten sus respuestas de manera voluntaria ante el aula. El docente registra en la pizarra las ideas más relevantes, resalta los aportes pertinentes y aclara conceptos preliminares, favoreciendo la recuperación de conocimientos previos y la participación activa de los estudiantes.

A partir de las ideas recogidas, el docente sistematiza la información y plantea la pregunta articuladora de la sesión:

- **¿Creen que el Contrato Grace fue una solución beneficiosa para el Perú o respondió a una situación de necesidad tras la Guerra del Pacífico? ¿Por qué?**

Y se da paso al siguiente momento.

#### **4 PRESENTACIÓN DEL TEMA**

**TIEMPO: 20 minutos**

Para este momento de la sesión, los materiales que se utilizarán son:

- Videos educativos: [https://www.youtube.com/watch?v=n\\_ZuVrDd28c](https://www.youtube.com/watch?v=n_ZuVrDd28c)

<http://news.globalnews.com.ar/alertas1/pe/2021/08/8831353.mp4>

- Lectura complementaria: <https://carpetapedagogica.com/contratograce>

Con los saberes previos activados, el docente presenta los materiales audiovisuales seleccionados, indicando previamente que los estudiantes deberán tomar nota de los aspectos más relevantes relacionados con el contexto, las causas, las condiciones y las implicancias del Contrato Grace.

Se proyectan los videos seleccionados durante aproximadamente cinco minutos. Finalizada la proyección, el docente plantea las siguientes preguntas para promover el análisis y la reflexión:

- ¿Qué situación obligó al Perú a aceptar las condiciones del Contrato Grace?
- ¿Cuál fue la postura del Congreso frente a la firma de dicho contrato?
- ¿Consideras que el Contrato Grace fue inevitable? ¿Por qué?
- ¿Qué ventajas y desventajas supuso la firma de este contrato para el país?

Las preguntas se discuten de manera colectiva durante aproximadamente quince minutos. El docente orienta las intervenciones, refuerza ideas clave y aclara dudas. Finalmente, se proporciona una lectura breve sobre el tema, la cual los estudiantes revisan y subrayan identificando información relevante, lo que permitirá consolidar los aprendizajes antes de la actividad práctica.

#### **5 ELABORACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS**

**TIEMPO: 25 minutos**

En este momento, el docente presenta un papelote con un boceto modelo de infografía, explicando sus características principales: integración de texto e imágenes, jerarquización de información y claridad visual.

Se indica a los estudiantes que deberán elaborar, en equipos, un boceto de infografía sobre el Contrato Grace, utilizando la información recopilada previamente. Se precisa que las imágenes pueden ser representadas mediante esquemas o indicaciones, priorizando el contenido conceptual.

Los criterios a considerar en el trabajo son:

- Ventajas del Contrato Grace para el Perú.
- Desventajas del Contrato Grace para el Perú.
- Relación del contrato con el contexto de la Reconstrucción Nacional.

Durante el desarrollo de la actividad, el docente acompaña y orienta a los equipos, resolviendo dudas. Cinco minutos antes de culminar el tiempo asignado, se avisa a los estudiantes para que finalicen sus trabajos.

#### **6 EXPOSICIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS**

**TIEMPO:** 15 minutos

El docente solicita la participación de dos equipos voluntarios; en caso de no haber voluntarios, se realiza un sorteo. Cada equipo cuenta con aproximadamente cinco minutos para explicar su boceto de infografía, destacando cómo la organización de la información les permitió interpretar el Contrato Grace.

Mientras los equipos exponen, los demás grupos observan y toman nota, ya que posteriormente participarán en la evaluación utilizando la rúbrica proporcionada. Al finalizar cada exposición, el docente resalta los aportes más significativos y formula breves comentarios de retroalimentación.

#### **7 EVALUACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS**

**TIEMPO:** 5 minutos

Concluidas las exposiciones, el docente asigna a dos equipos la tarea de evaluar los trabajos presentados, empleando la rúbrica establecida.

Los estudiantes emiten comentarios breves sobre el contenido, la organización de la información y la claridad de la infografía. El docente complementa la evaluación con una retroalimentación general, reforzando los aprendizajes logrados y aclarando posibles imprecisiones.

#### **8 AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE**

**TIEMPO:** 5 minutos

En los minutos finales de la sesión, el docente solicita a los estudiantes que, de manera individual, reflexionen sobre su participación y aprendizaje. En una hoja bond, identifican:

- Logros alcanzados durante la sesión.
- Dificultades presentadas.
- Acciones concretas que pueden realizar para mejorar.

Dichos apuntes deben de ser anexados, por ellos mismos, como parte de su registro personal.

La sesión concluye con palabras de cierre del docente, resaltando la importancia del análisis crítico de los procesos históricos.

### **MATERIALES A UTILIZAR**

- Videos educativos: [https://www.youtube.com/watch?v=n\\_ZuVrDd28c](https://www.youtube.com/watch?v=n_ZuVrDd28c)  
<http://news.globalnews.com.ar/alertas/pe/2021/08/8831353.mp4>
- Lectura complementaria: <https://carpetapedagogica.com/contratograce>
- Boceto de infografía.



**Sesión de aprendizaje 05: República Aristocrática  
(Componentes Didácticos)**

<b>PROBLEMA</b>	<b>OBJETO</b>	<b>OBJETIVO (APRENDIZAJE ESPERADO)</b>
Los estudiantes de cuarto grado de secundaria presentan dificultades para comprender la secuencia cronológica de los procesos históricos, así como para identificar cambios y permanencias en periodos prolongados como la República Aristocrática, lo que limita su capacidad para interpretar la evolución histórica de manera estructurada.	Proceso de enseñanza–aprendizaje de la Historia, orientado al desarrollo de habilidades de organización temporal y comprensión de procesos históricos en estudiantes de educación secundaria.	El estudiante identifica y organiza cronológicamente los principales periodos presidenciales de la República Aristocrática mediante la elaboración de una línea de tiempo.

<b>CONTENIDO</b>	<b>METODO</b>	<b>FORMA</b>
<p><b>Conceptuales:</b> República Aristocrática, periodos presidenciales, cronología histórica.</p> <p><b>Procedimentales:</b> identificación de periodos históricos, organización cronológica de la información, elaboración de líneas de tiempo.</p> <p><b>Actitudinales:</b> valoración del orden y la secuencia histórica, disposición para el trabajo colaborativo y responsabilidad en la organización de la información.</p>	Se emplea un enfoque inductivo–organizativo, en el que los estudiantes, a partir del análisis de imágenes, video y lectura histórica, identifican los periodos presidenciales de la República Aristocrática y los organizan cronológicamente mediante una línea de tiempo. Este método favorece la estructuración del tiempo histórico y la comprensión de procesos de cambio y permanencia.	Trabajo colaborativo en equipos de tres estudiantes, combinado con espacios de exposición, coevaluación y reflexión individual, promoviendo la interacción, el intercambio de ideas y la construcción progresiva del conocimiento histórico.

<b>MEDIOS – RECURSOS</b>	<b>EVALUACION</b>	<b>DURACION</b>
Línea de tiempo (organizador gráfico), imágenes de presidentes del Perú (correspondientes y no correspondientes al periodo), papel bond, papelotes, plumones, video educativo sobre la República Aristocrática, lectura complementaria (fuente secundaria), papelote modelo de línea de tiempo.	Evaluación formativa centrada en el proceso, mediante la observación del desempeño en la elaboración de la línea de tiempo y su exposición. Se consideran criterios como organización cronológica, claridad visual, secuencia temporal y coherencia de la información. Se incorporan estrategias de coevaluación y autoevaluación orientadas a la reflexión sobre el aprendizaje.	2 horas pedagógicas (90 minutos)

GRADO	SESIÓN	HORAS
4 <sup>to</sup>	5/8	2 horas académicas
TÍTULO DE LA SESIÓN		
Explicamos los cambios y permanencias de la República Aristocrática utilizando una línea de tiempo.		
OBJETIVO DE LA SESIÓN		
El estudiante identifica y organiza cronológicamente los principales periodos presidenciales de la República Aristocrática mediante una línea de tiempo.		

SECUENCIA DIDÁCTICA		
<b>1</b>	<b>EJERCICIOS DE RELAJACIÓN</b>	<b>TIEMPO: 5 minutos</b>
<p>La sesión se inicia con el saludo del docente a los estudiantes. A continuación, se les indica adoptar una postura cómoda para la realización de ejercicios de relajación orientados a disminuir tensiones físicas y favorecer la concentración.</p> <p>Los ejercicios propuestos están dirigidos a la zona de la espalda. Con los estudiantes ubicados adecuadamente, el docente modela el ejercicio indicando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brazos en cruz, llevar los codos hacia atrás de manera suave y controlada, realizando el movimiento tanto hacia el lado izquierdo como hacia el derecho.</li> </ul> <p>El ejercicio se realiza durante aproximadamente dos minutos en compañía del docente. Concluida la actividad, se solicita a los estudiantes regresar a sus asientos y se da inicio al siguiente momento de la sesión.</p>		
<b>2</b>	<b>CONFORMACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJOS</b>	<b>TIEMPO: 5 minutos</b>
<p>Para este momento, el docente presenta un papelote previamente elaborado con la conformación de los equipos de trabajo, el cual se coloca en la pizarra. Se indica a los estudiantes que se organicen de acuerdo con el equipo asignado, disponiendo de un tiempo máximo de cinco minutos para ubicarse y organizarse.</p> <p>Una vez conformados los equipos, el docente escribe en la pizarra el título de la sesión y explica que el objetivo es identificar cronológicamente los periodos presidenciales de la República Aristocrática. Asimismo, se comunica que el trabajo se desarrollará de manera colaborativa y se explican brevemente los momentos que estructuran la sesión.</p>		
<b>3</b>	<b>ACTIVACIÓN DE SABERES PREVIOS</b>	<b>TIEMPO: 10 minutos</b>
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imágenes de presidentes que gobernaron el Perú durante la República Aristocrática y otras que no corresponden a este periodo.</li> <li>• Papel bond de colores y plumones.</li> </ul> <p>El docente entrega a cada equipo un conjunto de imágenes y les indica que identifiquen cuáles corresponden a presidentes que gobernaron durante la República Aristocrática. Los estudiantes disponen de cinco minutos para dialogar, contrastar ideas y seleccionar las imágenes que consideran correctas.</p>		

Posteriormente, el docente proporciona papeles de colores en los que cada equipo escribe los nombres de los presidentes identificados. A continuación, las imágenes y carteles son colocados en la pizarra, generando una lluvia de ideas. Mediante un sorteo, un representante de uno de los equipos explica la relación entre el nombre del presidente seleccionado, su imagen y los principales datos que recuerdan sobre su gobierno.

El docente escucha las intervenciones, refuerza las ideas más relevantes y corrige posibles imprecisiones conceptuales. Seguidamente, plantea al aula las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Consideran que alguna imagen no debió ser considerada o faltó alguna por incluir?
- ¿En qué orden creen que gobernaron estos presidentes y por qué?

Finalmente, el docente sistematiza las ideas expresadas por los estudiantes en la pizarra y plantea la pregunta articuladora de la sesión:

- **¿Cómo podemos organizar cronológicamente los gobiernos de la República Aristocrática para comprender mejor sus cambios y permanencias?**

Con la cual se da inicio al siguiente momento.

#### **4 PRESENTACIÓN DEL TEMA**

**TIEMPO:** 20 minutos

Materiales:

- Video educativo: <https://www.youtube.com/watch?v=84hdOwvvX5E>
- Lectura complementaria: <https://historiaperuana.pe/periodo-independiente/republica/republica-aristocratica>

Con los saberes previos activados, el docente presenta el video indicado, señalando previamente que los estudiantes deberán tomar nota de los aspectos más relevantes relacionados con la República Aristocrática. La proyección tiene una duración aproximada de seis minutos.

Finalizado el video, el docente plantea las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿A qué se conoce como República Aristocrática?
- ¿Qué características identifican en esta etapa histórica?
- ¿Qué años abarca este periodo?

Las preguntas se discuten de manera colectiva durante aproximadamente diez minutos, con la intervención y orientación del docente. Posteriormente, se proporciona la lectura seleccionada y se concede un tiempo de lectura guiada para que los estudiantes subrayen información relevante sobre cada periodo presidencial. Con los apuntes organizados, se da paso al siguiente momento.

#### **5 ELABORACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS**

**TIEMPO:** 25 minutos

Materiales:

- Apuntes de los estudiantes.
- Papelote ejemplo con un modelo de línea de tiempo.
- Papelotes en blanco.

El docente presenta un papelote modelo de línea de tiempo y explica sus características principales, destacando la organización cronológica, la claridad visual y la correcta secuencia temporal.

Se indica a los estudiantes que, en equipos, elaboren una línea de tiempo considerando los periodos presidenciales que conforman la República Aristocrática. La información a utilizar será la recopilada en el momento anterior.

Durante el desarrollo de la actividad, el docente acompaña y orienta a los equipos, resolviendo dudas y asegurando la correcta organización de la información. Cinco minutos antes de finalizar el tiempo asignado, se avisa a los estudiantes para que concluyan sus trabajos.

#### **6 EXPOSICIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS**

**TIEMPO: 15 minutos**

Materiales:

- Líneas de tiempo elaboradas por los estudiantes.
- Rúbrica de evaluación.

El docente solicita la participación de dos equipos voluntarios; de no haberlos, se realiza un sorteo. Cada equipo dispone de aproximadamente cinco minutos para explicar cómo la línea de tiempo elaborada les permitió organizar y comprender los periodos presidenciales de la República Aristocrática.

Los equipos que no exponen asumen el rol de evaluadores utilizando la rúbrica proporcionada. Al finalizar cada exposición, el docente destaca los aportes más relevantes.

#### **7 EVALUACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS**

**TIEMPO: 5 minutos**

Concluidas las exposiciones, dos equipos evaluadores comparten brevemente su valoración sobre los trabajos presentados, considerando la claridad, organización y secuencia cronológica. El docente complementa la evaluación con una retroalimentación general, reforzando los aprendizajes logrados.

#### **8 AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE**

**TIEMPO: 5 minutos**

Material:

- Hoja bond y lapicero.

En los minutos finales, los estudiantes reflexionan de manera individual sobre su desempeño durante la sesión. Identifican sus logros, dificultades y acciones concretas para mejorar. Las autoevaluaciones se conservan como parte del seguimiento de la propuesta didáctica. La sesión concluye con palabras finales del docente.

#### **MATERIALES A UTILIZAR**

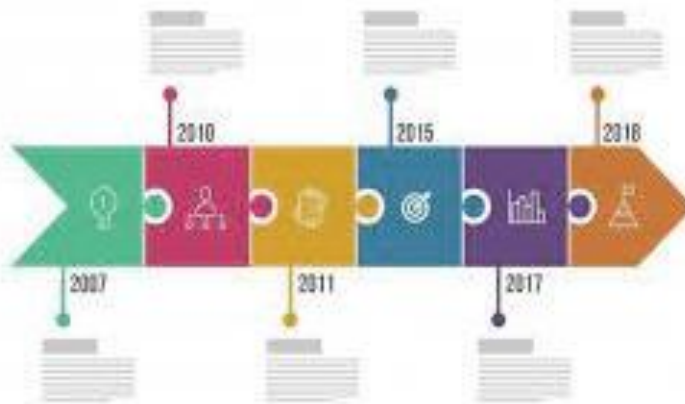
- Imágenes de los presidentes del Perú pertenecientes a la R. Aristocrática.



- Imágenes de gobernantes no necesariamente pertenecientes de la R. Aristocrática



- Papel bond y colores.
- Video educativo: <https://www.youtube.com/watch?v=84hdOwvvX5E>
- Lectura complementaria: <https://historiaperuana.pe/periodo-independiente/republica/republica-aristocratica>
- “Papelote ejemplo” con el modelo de línea de tiempo.



**Sesión de aprendizaje 06: Gobiernos de la República Aristocrática  
(Componentes Didácticos)**

<b>PROBLEMA</b>	<b>OBJETO</b>	<b>OBJETIVO (APRENDIZAJE ESPERADO)</b>
Los estudiantes de cuarto grado de secundaria presentan dificultades para identificar patrones y características comunes en procesos históricos prolongados, como la República Aristocrática, lo que limita su capacidad para establecer comparaciones entre distintos gobiernos y comprender la lógica estructural del periodo más allá de hechos aislados.	Proceso de enseñanza–aprendizaje de la Historia, orientado al desarrollo de habilidades de comparación, identificación de patrones y comprensión estructural de procesos históricos en estudiantes de educación secundaria.	El estudiante relaciona y compara características comunes de los distintos gobiernos de la República Aristocrática mediante la elaboración de una rueda de atributos.

<b>CONTENIDO</b>	<b>METODO</b>	<b>FORMA</b>
<p><b>Conceptuales:</b> características políticas, económicas y sociales de la República Aristocrática; gobiernos del periodo.</p> <p><b>Procedimentales:</b> identificación de características comunes, comparación de gobiernos, organización de información en una rueda de atributos.</p> <p><b>Actitudinales:</b> pensamiento analítico, disposición para el trabajo colaborativo y valoración crítica de los procesos históricos.</p>	Se emplea un enfoque analítico–comparativo, en el que los estudiantes, a partir del análisis de afirmaciones, video y lectura histórica, identifican patrones y características comunes de los gobiernos de la República Aristocrática, organizándolos en una rueda de atributos. Este método favorece la comprensión estructural del periodo y el desarrollo del pensamiento histórico basado en la comparación y generalización.	Trabajo colaborativo en equipos de tres estudiantes, complementado con espacios de exposición, coevaluación y reflexión individual, promoviendo la interacción, el análisis colectivo y la construcción compartida del conocimiento histórico.

<b>MEDIOS – RECURSOS</b>	<b>EVALUACION</b>	<b>DURACION</b>
Rueda de atributos (organizador gráfico), tarjetas con afirmaciones, papelotes en blanco, plumones, video educativo sobre la República Aristocrática, lectura complementaria (fuente secundaria), papelote modelo de rueda de atributos.	Evaluación formativa centrada en el proceso, mediante la observación del desempeño en la elaboración de la rueda de atributos y su exposición. Se consideran criterios como identificación de características comunes, coherencia en la organización de la información, claridad en las relaciones establecidas y participación. Se incorporan estrategias de coevaluación y autoevaluación orientadas a la reflexión crítica del aprendizaje.	2 horas pedagógicas (90 minutos)

GRADO	SESIÓN	HORAS
4 <sup>to</sup>	6/8	2 horas académicas
TÍTULO DE LA SESIÓN		
Comparamos las características de los gobiernos de la República Aristocrática mediante una rueda de atributos.		
OBJETIVO DE LA SESIÓN		
El estudiante relaciona y compara características comunes de los distintos gobiernos de la República Aristocrática mediante una rueda de atributos.		

SECUENCIA DIDÁCTICA		
<b>1</b>	<b>EJERCICIOS DE RELAJACIÓN</b>	<b>TIEMPO: 5 minutos</b>
<p>La sesión se inicia con el saludo del docente. A continuación, se solicita a los estudiantes ponerse de pie y despejar el espacio inmediato, ya que los ejercicios estarán orientados a relajar la zona de las piernas y favorecer la concentración.</p> <p>El docente demuestra el ejercicio indicando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estirar una pierna y luego la otra, elevando el pie y relajándolo de forma progresiva.</li> </ul> <p>El ejercicio se realiza durante dos minutos con acompañamiento del docente. Finalizada la actividad, los estudiantes regresan a sus asientos y se da inicio al siguiente momento.</p>		
<b>2</b>	<b>CONFORMACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJOS</b>	<b>TIEMPO: 5 minutos</b>
<p>El docente indica que el trabajo de la sesión se desarrollará en equipos de tres estudiantes. Se les concede un tiempo breve para organizarse y ubicarse adecuadamente.</p> <p>Una vez conformados los equipos, el docente escribe en la pizarra el título de la sesión y explica que el propósito será comparar características comunes de los gobiernos de la República Aristocrática, retomando lo trabajado en la sesión anterior, pero desde un enfoque más analítico y comparativo. Asimismo, se presenta de manera general la secuencia de actividades que se desarrollarán.</p>		
<b>3</b>	<b>ACTIVACIÓN DE SABERES PREVIOS</b>	<b>TIEMPO: 10 minutos</b>
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarjetas con afirmaciones.</li> <li>• Papelotes pequeños y plumones.</li> </ul> <p>El docente entrega a cada equipo un conjunto de tarjetas que contienen afirmaciones generales, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Predominio de una élite económica en el poder”.</li> <li>• “Limitada participación política de la población”.</li> <li>• “Influencia del capital extranjero”.</li> <li>• “Estabilidad política relativa”.</li> <li>• “Gobiernos vinculados a intereses oligárquicos”.</li> </ul>		

Se solicita a los estudiantes que, en equipo, discutan:

- ¿Cuáles de estas afirmaciones consideran que caracterizan a la República Aristocrática?
- ¿Cuáles recuerdan haber visto reflejadas en más de un gobierno?

Cada equipo selecciona las afirmaciones que considere pertinentes y las pega en un papelote pequeño. Posteriormente, un representante de dos equipos comparte brevemente sus conclusiones.

El docente sistematiza las ideas en la pizarra y plantea la pregunta articuladora:

- **¿Creen que estas características se repiten en todos los gobiernos de este periodo?**

Con ello, se da paso al desarrollo del tema.

#### **4 PRESENTACIÓN DEL TEMA**

**TIEMPO: 20 minutos**

Materiales:

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=Dt3Qyo79jlk>

Lectura: <https://carpetapedagogica.com/republicaaristocratica>

El docente proyecta el video indicado, solicitando previamente que los estudiantes registren aquellas características que se repiten a lo largo del periodo. La visualización dura aproximadamente diez minutos.

Finalizado el video, se formulan las siguientes preguntas:

- ¿La República Aristocrática fue un fenómeno exclusivo del Perú o común en América Latina?
- ¿Qué papel cumple Nicolás de Piérola en el inicio de este periodo?
- ¿Qué características políticas, económicas y sociales se repiten durante esta etapa?
- ¿Por qué se considera un periodo oligárquico?

Luego, el docente entrega la lectura seleccionada para que los estudiantes subrayen y anoten las características más relevantes del periodo, las cuales servirán como base para el organizador gráfico.

#### **5 ELABORACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS**

**TIEMPO: 25 minutos**

Materiales:

- Apuntes de los estudiantes.
- Papelote ejemplo de rueda de atributos.
- Papelotes en blanco.

El docente presenta un papelote ejemplo y explica qué es una rueda de atributos, identificando:

- Tema central.
- Atributos o características principales.
- Relación entre los atributos.

Se indica a los equipos que elaboren una rueda de atributos sobre la República Aristocrática, considerando las características comunes presentes en los distintos gobiernos. El docente acompaña el trabajo, orientando y aclarando dudas.

Cinco minutos antes del término del tiempo, se comunica a los equipos que vayan cerrando su trabajo.

**6 EXPOSICIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS****TIEMPO:** 15 minutos

Materiales:

- Ruedas de atributos elaboradas por los estudiantes.

El docente solicita la participación de dos equipos (voluntarios o por sorteo). Cada equipo dispone de siete minutos para explicar cómo organizaron las características comunes del periodo y por qué las consideran representativas. Los demás equipos escuchan y formulan comentarios u observaciones. El docente refuerza los aportes más relevantes.

**7 EVALUACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS****TIEMPO:** 5 minutos

Dos equipos seleccionados comparten de manera oral una valoración general de los trabajos expuestos, considerando la claridad de ideas, coherencia y relación entre las características presentadas. El docente complementa con una retroalimentación global y una breve síntesis del aprendizaje logrado.

**8 AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE****TIEMPO:** 5 minutos

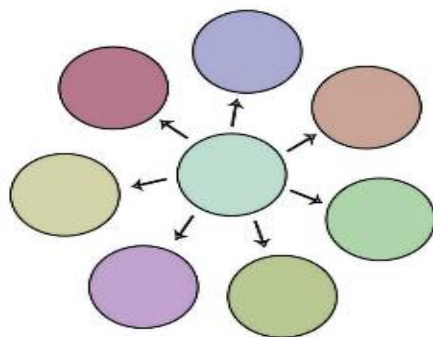
Material:

- Hoja bond y lapicero.

Los estudiantes reflexionan individualmente sobre sus logros y dificultades durante la sesión, así como sobre las acciones que podrían realizar para mejorar, conservando dichos apuntes como parte del seguimiento de la propuesta didáctica. La sesión concluye con palabras finales del docente.

**MATERIALES A UTILIZAR**

- Tarjetas con afirmaciones.
- Papeletes pequeños y plumones.
- Video: <https://www.youtube.com/watch?v=Dt3Qyo79jIk>
- Lectura complementaria: <https://carpetapedagogica.com/republicaaristocratica>
- “Papelote ejemplo” con el modelo de rueda de atributos.



**Sesión de aprendizaje 07: Oncenio de Leguía  
(Componentes Didácticos)**

PROBLEMA	OBJETO	OBJETIVO (APRENDIZAJE ESPERADO)
Los estudiantes de cuarto grado de secundaria presentan dificultades para integrar y relacionar múltiples dimensiones de un proceso histórico, como el Oncenio de Leguía, lo que limita su capacidad para comprender su complejidad y explicar factores que determinaron su duración y características.	Proceso de enseñanza–aprendizaje de la Historia, orientado al desarrollo de habilidades de síntesis, relación conceptual e interpretación de procesos históricos en estudiantes de educación secundaria.	El estudiante sintetiza y vincula conceptos e ideas relevantes del Oncenio de Leguía, representándolos mediante la elaboración de un mapa conceptual.

CONTENIDO	METODO	FORMA
<p><b>Conceptuales:</b> Oncenio de Leguía, características políticas, económicas y sociales, política exterior, factores de permanencia en el poder.</p> <p><b>Procedimentales:</b> identificación de conceptos clave, establecimiento de relaciones jerárquicas y causales, elaboración de mapas conceptuales.</p> <p><b>Actitudinales:</b> pensamiento crítico, disposición para el análisis complejo de procesos históricos y trabajo colaborativo.</p>	Se emplea un enfoque analítico–sintético, en el que los estudiantes, a partir del análisis de video y lectura histórica, identifican conceptos clave y establecen relaciones entre ellos, organizándolos en un mapa conceptual. Este método favorece la integración de información y la comprensión de la estructura interna del proceso histórico.	Trabajo colaborativo en equipos de tres estudiantes, complementado con espacios de exposición, coevaluación y reflexión individual, promoviendo la interacción, el análisis conjunto y la construcción compartida del conocimiento histórico.

MEDIOS – RECURSOS	EVALUACION	DURACION
Mapa conceptual (organizador gráfico), video educativo sobre el Oncenio de Leguía, lectura complementaria (fuente secundaria), papelotes, plumones, papelote modelo de mapa conceptual.	Evaluación formativa centrada en el proceso, mediante la observación del desempeño en la elaboración del mapa conceptual y su exposición. Se consideran criterios como jerarquización de conceptos, claridad en las relaciones establecidas, coherencia del contenido y participación. Se incorporan estrategias de coevaluación y autoevaluación orientadas a la reflexión crítica del aprendizaje.	2 horas pedagógicas (90 minutos)

GRADO	SESIÓN	HORAS
4 <sup>to</sup>	7/8	2 horas académicas
TÍTULO DE LA SESIÓN		
Relacionamos conceptos clave del Oncenio de Leguía mediante la elaboración de un mapa conceptual.		
OBJETIVO DE LA SESIÓN		
El estudiante sintetiza y vincula conceptos e ideas relevantes del Oncenio de Leguía, representándolos mediante un mapa conceptual.		

SECUENCIA DIDÁCTICA		
<b>1</b>	<b>EJERCICIOS DE RELAJACIÓN</b>	<b>TIEMPO: 5 minutos</b>
<p>La sesión inicia con el saludo del docente, quien orienta a los estudiantes a adoptar una postura cómoda para realizar ejercicios breves de relajación dirigidos a la zona ocular, con la finalidad de reducir la fatiga visual y favorecer la concentración.</p> <p>El docente modela el ejercicio, que consiste en abrir ampliamente los ojos y cerrarlos lentamente, acompañando el movimiento con respiración profunda y controlada.</p> <p>La actividad se realiza de manera guiada durante dos minutos. Finalizado el ejercicio, los estudiantes regresan a sus asientos, quedando dispuestos para el trabajo académico.</p>		
<b>2</b>	<b>CONFORMACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJOS</b>	<b>TIEMPO: 5 minutos</b>
<p>El docente indica a los estudiantes organizarse en los mismos equipos de trabajo conformados en la sesión anterior, promoviendo la continuidad del trabajo colaborativo.</p> <p>Una vez ubicados los equipos, el docente escribe en la pizarra el título de la sesión y comunica el objetivo de aprendizaje, explicando que el propósito será sintetizar y relacionar conceptos clave del Oncenio de Leguía mediante un mapa conceptual. Asimismo, presenta de manera breve los momentos que se desarrollarán durante la sesión.</p>		
<b>3</b>	<b>ACTIVACIÓN DE SABERES PREVIOS</b>	<b>TIEMPO: 10 minutos</b>
<p>Con los estudiantes organizados en equipos, el docente plantea las siguientes preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué ideas vienen a tu mente cuando escuchas el término “Oncenio”?</li> <li>• ¿Qué recuerdas sobre Augusto B. Leguía como gobernante?</li> <li>• ¿Consideras que el Oncenio de Leguía guarda relación con la República Aristocrática?</li> <li>• ¿Qué hechos o características recuerdas de su gobierno entre 1919 y 1930?</li> </ul> <p>Los estudiantes dialogan en equipos y comparten sus respuestas de manera voluntaria. El docente registra las ideas más relevantes en la pizarra, resalta los aportes pertinentes y aclara conceptos preliminares.</p> <p>Finalmente, plantea la pregunta articuladora de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cómo se relacionan los distintos aspectos políticos, económicos y sociales del Oncenio de Leguía para explicar la duración y características de este periodo?</b></li> </ul>		

Con ello, se da paso al desarrollo del tema.

#### **4 PRESENTACIÓN DEL TEMA**

**TIEMPO:** 20 minutos

Materiales:

Video educativo: <https://www.youtube.com/watch?v=qAp2n5Is3Rs>

Lectura complementaria: <https://carpetapedagogica.com/onceniodeleguia>

Con los saberes previos activados, el docente presenta el video educativo sobre el Oncenio de Leguía, solicitando a los estudiantes que registren información relevante.

Finalizada la proyección, el docente plantea preguntas de análisis:

- ¿Con qué otro nombre se conoce este periodo?
- ¿Qué factores explican la permanencia de Leguía en el poder?
- ¿Qué política exterior caracterizó su gobierno?
- ¿Qué acontecimientos marcaron esta etapa histórica?

Posteriormente, se entrega la lectura complementaria para que los equipos la revisen y subrayen las ideas más importantes, las cuales servirán como insumo para el organizador gráfico.

#### **5 ELABORACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS**

**TIEMPO:** 25 minutos

Materiales:

- Papelote modelo de mapa conceptual.
- Papelotes en blanco.
- Apuntes elaborados por los estudiantes.

El docente explica la estructura y características del mapa conceptual mediante un papelote modelo, destacando la jerarquización de conceptos y el uso de palabras enlace.

Luego, los equipos elaboran su propio mapa conceptual, considerando la cronología del Oncenio de Leguía, los factores que explican su duración, la política exterior y los principales acontecimientos del periodo.

Durante el proceso, el docente acompaña el trabajo y brinda retroalimentación oportuna.

#### **6 EXPOSICIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS**

**TIEMPO:** 15 minutos

Dos equipos, voluntarios o seleccionados por sorteo, exponen sus mapas conceptuales, explicando las relaciones establecidas entre los conceptos.

Los equipos que no exponen asumen el rol de evaluadores, utilizando una rúbrica proporcionada por el docente.

Al finalizar cada exposición, el docente resalta los aportes más relevantes y aclara posibles imprecisiones.

#### **7 EVALUACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS**

**TIEMPO:** 5 minutos

Dos equipos evaluadores comparten sus valoraciones sobre los trabajos expuestos, considerando los criterios establecidos en la rúbrica.

El docente complementa las apreciaciones con una síntesis del contenido trabajado, reforzando los aprendizajes alcanzados.

## 8 AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE

**TIEMPO:** 5 minutos

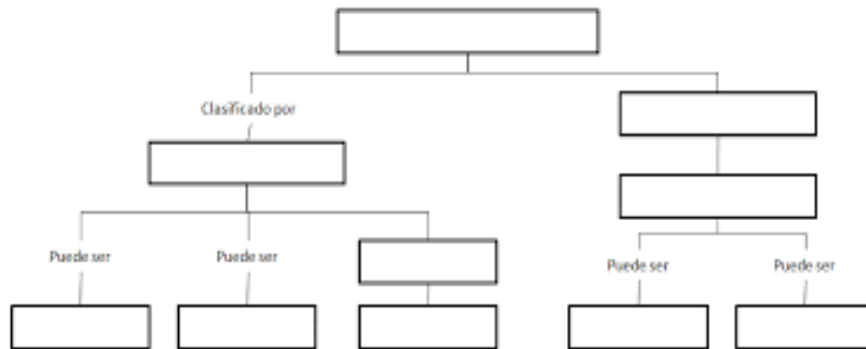
Cada estudiante, de manera individual, registra en una hoja bond:

- Sus logros durante la sesión.
- Las dificultades encontradas.
- Acciones concretas para mejorar.

El docente recuerda que estas autoevaluaciones formarán parte del diario reflexivo de la propuesta didáctica y concluye la sesión con palabras de cierre.

## MATERIALES A UTILIZAR

- Video educativo; <https://www.youtube.com/watch?v=qAp2n5Is3Rs>
- Lectura complementaria: <https://carpetapedagogica.com/onceniodeleguia>
- “Papelote ejemplo” con el modelo mapa conceptual.



- Papelotes en blanco.

**Sesión de aprendizaje 08: Principales acontecimientos del Oncenio de Leguía  
(Componentes Didácticos)**

<b>PROBLEMA</b>	<b>OBJETO</b>	<b>OBJETIVO (APRENDIZAJE ESPERADO)</b>
Los estudiantes presentan dificultades para comprender los procesos históricos de manera secuencial, tendiendo a analizar los hechos del Oncenio de Leguía de forma fragmentada, sin establecer una relación cronológica clara que permita explicar su desarrollo, continuidad y desenlace como proceso histórico.	Proceso de enseñanza–aprendizaje de la Historia, centrado en el desarrollo de la comprensión del tiempo histórico y la organización secuencial de acontecimientos en estudiantes de educación secundaria.	El estudiante ordena, explica y reflexiona secuencialmente sobre los acontecimientos más relevantes del Oncenio de Leguía mediante la elaboración de una cadena de secuencias.

<b>CONTENIDO</b>	<b>METODO</b>	<b>FORMA</b>
<p><b>Conceptuales:</b> acontecimientos principales del Oncenio de Leguía, cronología del periodo, contexto político y social.</p> <p><b>Procedimentales:</b> identificación de hechos históricos, organización cronológica, establecimiento de relaciones de secuencia y elaboración de una cadena de secuencias.</p> <p><b>Actitudinales:</b> valoración del orden temporal en la comprensión histórica, disposición reflexiva y participación activa en el aprendizaje.</p>	Se emplea un enfoque inductivo–secuencial, en el que los estudiantes, a partir del análisis de video y texto histórico, identifican y organizan cronológicamente los acontecimientos del Oncenio de Leguía, estructurándolos en una cadena de secuencias. Este método favorece la comprensión del tiempo histórico y la construcción de explicaciones basadas en la relación temporal de los hechos.	Trabajo colaborativo en equipos de tres estudiantes, complementado con espacios de socialización (exposición), reflexión colectiva y autoevaluación individual, favoreciendo la construcción conjunta del conocimiento y el cierre reflexivo de la propuesta didáctica.

<b>MEDIOS – RECURSOS</b>	<b>EVALUACION</b>	<b>DURACION</b>
Cadena de secuencias (organizador gráfico), video educativo sobre el Oncenio de Leguía, lectura complementaria (fuente secundaria), papelote modelo, papelotes en blanco, diario de autoevaluaciones, hoja bond y lapicero.	Evaluación formativa orientada a valorar el proceso de aprendizaje, considerando la correcta secuenciación de los acontecimientos, coherencia en la organización temporal, claridad en la explicación y reflexión sobre el proceso histórico. Se incorporan estrategias de coevaluación y autoevaluación, enfatizando el progreso del estudiante en el uso de organizadores gráficos a lo largo de la propuesta.	2 horas pedagógicas (90 minutos)

GRADO	SESIÓN	HORAS
4 <sup>to</sup>	8/8	2 horas académicas
TÍTULO DE LA SESIÓN		
Ordenamos y reflexionamos sobre los principales acontecimientos del Oncenio de Leguía mediante una cadena de secuencias.		
OBJETIVO DE LA SESIÓN		
El estudiante ordena, explica y reflexiona secuencialmente sobre los acontecimientos más relevantes del Oncenio de Leguía mediante la elaboración de una cadena de secuencias, valorando el uso de los organizadores gráficos en la comprensión de los procesos históricos estudiados.		

SECUENCIA DIDÁCTICA		
<b>1</b>	<b>EJERCICIOS DE RELAJACIÓN</b>	<b>TIEMPO: 5 minutos</b>
<p>Siendo esta la última sesión de la propuesta didáctica, el docente propone una actividad distinta a las sesiones anteriores, orientada a generar un clima de calma y disposición reflexiva.</p> <p>Los estudiantes permanecen sentados en sus lugares, cierran los ojos y realizan una respiración pausada mientras escuchan música instrumental sinfónica, seleccionada previamente por el docente.</p> <p>Pista musical:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XkkYPF6YzIo">https://www.youtube.com/watch?v=XkkYPF6YzIo</a></li> </ul> <p>Finalizada la audición, el docente invita a los estudiantes a abrir los ojos y formula preguntas breves como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se han sentido durante la actividad?</li> <li>• ¿Creen que este momento ayuda a concentrarse mejor?</li> </ul> <p>A partir de sus respuestas, se da paso al siguiente momento.</p>		
<b>2</b>	<b>CONFORMACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJOS</b>	<b>TIEMPO: 5 minutos</b>
<p>El docente solicita a los estudiantes reorganizarse en los mismos equipos conformados en la sesión anterior, brindando indicaciones claras para el ordenamiento de carpetas y materiales.</p> <p>Una vez ubicados, escribe en la pizarra el título de la sesión. Seguidamente, comunica el objetivo de la sesión, enfatizando que esta actividad permitirá ordenar cronológicamente los acontecimientos del Oncenio de Leguía y cerrar la propuesta didáctica, explicando brevemente las actividades que se desarrollarán.</p>		
<b>3</b>	<b>ACTIVACIÓN DE SABERES PREVIOS</b>	<b>TIEMPO: 10 minutos</b>
<p>El docente plantea las siguientes preguntas orientadoras a los equipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué acontecimientos recuerdas del Oncenio de Leguía trabajados en la sesión anterior?</li> <li>• ¿Podrías ubicarlos en un orden cronológico aproximado?</li> <li>• ¿Cuál consideras que fue el hecho más importante de este periodo? ¿Por qué?</li> </ul> <p>Los estudiantes dialogan en equipos y luego comparten sus respuestas de manera voluntaria.</p>		

El docente registra las ideas principales en la pizarra y plantea la pregunta articuladora de la sesión:

- **¿De qué manera el orden cronológico de los acontecimientos nos ayuda a comprender mejor el Oncenio de Leguía como proceso histórico?**

Con ello, se establece el puente hacia el desarrollo del tema.

#### **4 PRESENTACIÓN DEL TEMA**

**TIEMPO:** 20 minutos

Materiales:

Video educativo: <https://www.youtube.com/watch?v=qAp2n5Is3Rs>

Lectura complementaria: <https://carpetapedagogica.com/onceniodeleguia>

Recuperando lo trabajado en la sesión anterior, el docente presenta nuevamente el video, indicando que en esta oportunidad la atención estará centrada en los acontecimientos y su secuencia temporal.

Los equipos toman nota de los hitos cronológicos más relevantes.

Finalizado el video, el docente formula preguntas de análisis como:

- ¿En qué año se inicia y finaliza el Oncenio de Leguía?
- ¿Qué hechos marcan su inicio y su caída?
- ¿Qué otros acontecimientos, además de los tratados limítrofes, permiten comprender este periodo?
- ¿Qué organizadores gráficos permiten representar mejor una secuencia histórica?

Luego, los estudiantes leen el texto propuesto, subrayan ideas clave y consolidan apuntes que servirán como base para el organizador gráfico.

#### **5 ELABORACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS**

**TIEMPO:** 25 minutos

Materiales:

- Apuntes de los estudiantes.
- Papelote ejemplo de cadena de secuencias.
- Papelotes en blanco.

El docente explica la estructura de la cadena de secuencias, utilizando el papelote modelo y resaltando la importancia del orden lógico y temporal de los hechos.

Posteriormente, cada equipo elabora su propia cadena de secuencias, organizando los acontecimientos más relevantes del Oncenio de Leguía de manera cronológica y coherente.

Durante el proceso, el docente acompaña, orienta y brinda retroalimentación formativa, recordando el uso adecuado del organizador gráfico.

#### **6 EXPOSICIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS**

**TIEMPO:** 15 minutos

Dos equipos, voluntarios o seleccionados por sorteo, presentan su cadena de secuencias mediante la intervención de un representante.

Cada expositor explica cómo el organizador gráfico permitió comprender el desarrollo del Oncenio de Leguía como proceso histórico.

El docente refuerza los aportes más relevantes y promueve la reflexión colectiva.

<b>7</b>	<b>EVALUACIÓN DE ORGANIZADORES GRÁFICOS</b>	<b>TIEMPO: 5 minutos</b>
<p>Dos equipos comentan de manera oral los aciertos y aspectos a mejorar de los trabajos expuestos.</p> <p>El docente realiza una síntesis general, valorando el progreso evidenciado en el uso de organizadores gráficos a lo largo de la propuesta didáctica.</p>		
<b>8</b>	<b>AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE</b>	<b>TIEMPO: 5 minutos</b>
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diario de autoevaluaciones.</li> <li>• Hoja bond y lapicero.</li> </ul> <p>Los estudiantes integran todas sus autoevaluaciones realizadas durante la propuesta didáctica y organizan su diario de autoevaluación, reflexionando sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus avances en el aprendizaje de los procesos históricos.</li> <li>• El uso de organizadores gráficos como estrategia de aprendizaje.</li> <li>• Las dificultades superadas y los compromisos asumidos.</li> </ul> <p>El docente cierra la sesión y la propuesta didáctica resaltando la importancia del pensamiento histórico, el aprendizaje reflexivo y agradeciendo la participación activa de los estudiantes.</p>		

<b>MATERIALES A UTILIZAR</b>	
<p>- Video Educativo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=qAp2n5Is3Rs">https://www.youtube.com/watch?v=qAp2n5Is3Rs</a></p> <p>- Lectura complementaria: <a href="https://carpetapedagogica.com/onceniodeleguia">https://carpetapedagogica.com/onceniodeleguia</a></p> <p>- “Papelote ejemplo” con la cadena de secuencias.</p>	
<p>- Papelotes en blanco.</p> <p>- Diario de autoevaluaciones.</p>	

**4.9.5. Rúbrica de evaluación general**

CRITERIO	ASPECTO EVALUADO	DESTACADO	LOGRADO	EN PROCESO	EN INICIO
<b>ORGANIZADOR GRÁFICO</b>	Identifica y utiliza adecuadamente las partes del organizador gráfico según el modelo trabajado.				

	Presenta una distribución clara y ordenada de la información.				
	La información es legible y comprensible.				
	El organizador gráfico se encuentra completo y responde a la información solicitada.				
<b>DESEMPEÑO RESPECTO AL OBJETIVO DE LA SESIÓN</b>	Utiliza adecuadamente las fuentes brindadas en clase para sustentar su análisis histórico.				
	Presenta datos históricos correctos y pertinentes.				
	Interpreta de manera adecuada el proceso o suceso histórico trabajado.				
	El producto elaborado responde al objetivo planteado en la sesión.				
<b>EXPOSICIÓN ORAL</b>	Se expresa con claridad y seguridad al exponer.				
	Emplea vocabulario adecuado al tema histórico.				
	Administra adecuadamente el tiempo asignado.				
	Utiliza el organizador gráfico como apoyo para la explicación.				
<b>ACTITUDES Y TRABAJO COLABORATIVO</b>	Muestra respeto durante la exposición y escucha activa.				
	Mantiene un trato respetuoso con los demás equipos.				
	Participa activamente en el trabajo grupal.				

#### 4.10. Alcances y delimitación de la propuesta didáctica

La presente propuesta didáctica posee un carácter propositivo y no experimental; por lo tanto, no contempla su implementación ni la evaluación de resultados en un contexto educativo real. Su finalidad es presentar una alternativa pedagógica estructurada y coherente con el enfoque del área de Ciencias Sociales, susceptible de ser aplicada o adaptada por docentes del nivel de educación secundaria.

## CONCLUSIONES

Respecto al diagnóstico de la competencia, se concluye que los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque se ubican mayoritariamente en el nivel B (en proceso) en el aprendizaje de la competencia “construye interpretaciones históricas”. Este resultado evidencia dificultades en la interpretación crítica de fuentes, la comprensión del tiempo histórico y la elaboración de explicaciones fundamentadas, lo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento histórico.

En relación con la construcción del sustento teórico, se logró elaborar un modelo teórico coherente y pertinente que fundamenta la investigación, a partir de antecedentes nacionales e internacionales y de un marco conceptual que integra categorías como aprendizaje, estrategias de aprendizaje, pensamiento visual, organizadores gráficos y didáctica. Dicho modelo se apoya en los postulados del aprendizaje significativo, aprendizaje generativo, aprendizaje por descubrimiento, teoría sociocultural y aprendizaje social y cognitivo, proporcionando un soporte conceptual sólido para la propuesta planteada.

En cuanto a la fundamentación de la propuesta, se concluye que la propuesta didáctica “StoryGraph” cuenta con un sustento teórico-pedagógico consistente, basado en los enfoques cognitivo-constructivista y sociocultural del aprendizaje, los cuales explican los procesos de organización, interpretación y construcción del conocimiento histórico mediante el uso de organizadores gráficos. Esto justifica su pertinencia como estrategia para potenciar la competencia “construye interpretaciones históricas” en estudiantes de educación secundaria.

Respecto a la elaboración de la propuesta, se concluye que se diseñó la propuesta didáctica “StoryGraph: Propuesta de organizadores gráficos como estrategia de aprendizaje de la Historia”, cuyo objetivo general es potenciar el desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas” en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria. La propuesta didáctica está estructurada en ocho sesiones, desarrolladas a lo largo de ocho semanas, con una duración de dos horas académicas por sesión y organizadas en momentos pedagógicos definidos, lo que garantiza una aplicación gradual, sistemática y coherente de la estrategia propuesta.

Finalmente, se concluye que la propuesta didáctica “StoryGraph” fue validada mediante juicio de expertos, a través de la aplicación del coeficiente de validez de contenido (CVC), en el que participaron cinco jueces especializados. La evaluación de los 15 ítems, realizada bajo los criterios de coherencia, suficiencia, pertinencia y claridad, evidenció un alto nivel de concordancia entre los evaluadores, confirmando la consistencia teórica, metodológica y didáctica de la propuesta. En tal sentido, la validación obtenida respalda que la propuesta basada en organizadores gráficos constituye una alternativa pedagógica pertinente y viable para potenciar el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas” en estudiantes de Educación Secundaria, de acuerdo con los propósitos planteados en la investigación.

## RECOMENDACIONES

Se recomienda que la institución educativa promueva el uso de estrategias didácticas orientadas a fortalecer la competencia “construye interpretaciones históricas”, con énfasis en la interpretación crítica de fuentes, la comprensión del tiempo histórico y la elaboración de explicaciones fundamentadas, atendiendo al nivel B (en proceso) identificado en los estudiantes de educación secundaria.

Se sugiere que los docentes del área de Ciencias Sociales utilicen el modelo teórico desarrollado en la investigación como referente conceptual para la planificación y desarrollo de sus actividades pedagógicas, considerando los aportes teóricos y las categorías de aprendizaje, pensamiento visual, organizadores gráficos y didáctica que lo sustentan.

Se recomienda considerar la propuesta didáctica “StoryGraph” como una alternativa pedagógica pertinente para potenciar la competencia “construye interpretaciones históricas”, mediante el uso sistemático de organizadores gráficos sustentados en los enfoques cognitivo-constructivista y sociocultural del aprendizaje, como complemento a las estrategias tradicionales de enseñanza de la Historia.

Se sugiere implementar la propuesta didáctica “StoryGraph” de manera gradual o piloto, respetando la estructura de sus ocho sesiones y momentos pedagógicos, permitiendo su adaptación al contexto institucional y a las características de los estudiantes, con la finalidad de evaluar su aplicabilidad y efectividad antes de una implementación a mayor escala.

Finalmente, se recomienda que en futuras aplicaciones y ajustes de la propuesta didáctica “StoryGraph” se mantengan y refuercen los criterios de coherencia, suficiencia, pertinencia y claridad considerados en el juicio de expertos, a fin de garantizar la consistencia teórica, metodológica y didáctica de la propuesta, así como su viabilidad pedagógica para potenciar el desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas” en el área de Ciencias Sociales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz Arellano, M. (2019). *El uso de organizadores gráficos para el aprendizaje de la historia en educación secundaria*. Jalisco: Universidad pedagógica nacional.
- Álvarez, C. (2004). *Didáctica de la Educación Superior*. Lambayeque: Facultad de Ciencias Histórico, Sociales y Filosofía - UNPRG.
- Arévalo, M. (2015). *USO DE ORGANIZADORES GRÁFICOS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO PRIMARIA DEL COLEGIO CAPOUILLIEZ*. Ciudad de Guatemala.
- Arheim, R. (1969). *El pensamiento visual*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. . New York: Grune and Stratton .
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. . New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology : a cognitive view. 2nd. ed.* . New York,: Holt Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: Una teoría cognitiva social*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: El ejercicio del control*. WH Freeman.
- Bellota Lizama, M. A. (2020). *Organizadores visuales en la competencia construye interpretaciones históricas, en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Puente Piedra*. Lima: UCV.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Pearson Educación.
- Bruner, J. S. (1960). *El proceso de Educación*. Ciudad de México: UTEHA.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cantón, J. (15 de octubre de 2016). *¿Qué es el pensamiento visual?* Obtenido de Medialab: <https://medialab.ugr.es/2016/10/15/que-es-el-pensamiento-visual/#:~:text=El%20pensamiento%20visual%20comunica%20ideas,la%20idea%20y%20su%20representaci%C3%B3n>.

- Castro, J. (2017). *PROPUESTA DE PROGRAMA SOBRE EL USO DE ORGANIZADORES GRÁFICOS PARA LOGRAR UN APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN EL ÁREA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA Y AMBIENTE DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO SECCION "A" DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "JORGE BASADR. Lambayeque.*
- Cedeño Hidalgo, J. M. (2022). *Estrategia didáctica basada en los organizadores gráficos en la asignatura de Historia en Bachillerato Técnico.* Jipijapa: UNIVERSIDAD ESTATAL DEL SUR DE MANABÍ.
- Educación. (8 de abril de 2020). *Pensamiento visual: pedagogías emergentes para tiempos de confinamiento.* Obtenido de Educación 3.0: <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/pensamiento-visual-pedagogias/>
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela.* Madrid: Uhu.es Publicaciones.
- Fernandez Esquivel, J. A. (2025). Las líneas de tiempo como herramienta pedagógica orientada a mejorar el aprendizaje de la Historia. Un estudio de caso en la escuela "Benemérita Escuela Secundaria N.º 1 Profr. Froylán Parroquín García". *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, 1-16.
- García, E. (2013). *LOS ORGANIZADORES GRÁFICOS UNA PODEROSA HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL QUINTO AÑO DE LA CARRERA DE LENGUA Y LITERATURA, DURANTE EL II SEMESTRE DEL AÑO LECTIVO 2012 Y I SEMESTRE DEL AÑO 2013.* Managua.
- García, M. (1993). La encuesta. En M. García, J. Ibáñez, & F. Alvira, *El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación* (págs. 141-170). Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación.* México D.F: Mc Graw Hill Education.
- Hurtado, I., & Toro, G. (2005). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio.* Valencia.
- INEI. (2017). Definiciones básicas y temas educativos investigados. En INEI, *Principales Resultados de la Encuesta Nacional a Instituciones Educativas de Nivel Inicial, Primaria y Secundaria, 2017* (págs. 185-194). Lima: EDITORES & PUNTO S.A.C.
- INEI. (2017). Definiciones básicas y temas educativos investigados. En INEI, *Principales Resultados de la Encuesta Nacional a Instituciones Educativas de Nivel Inicial, Primaria y Secundaria, 2017* (págs. 183-194). Lima.
- Iparraguirre Pastrana, W. M. (2019). *USO DE ORGANIZADORES GRÁFICOS COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS, EN ESTUDIANTES DEL TERCER AÑO DE SECUNDARIA DE LA I.E. "ELEAZAR GUZMAN BARRÓN" DEL DISTRITO DE ANRA, HUARI.* Chimbote: Universidad Católica Los Angeles.

- Jimenez Rodriguez, A. (2019). “*LOS ORGANIZADORES GRÁFICOS COMO ALTERNATIVA PARA ELEVAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL CURSO DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARGARITA SANTA ANA DE BENAVIDES DE LA PROVINCIA DE ICA*”. Ica: Universidad Nacional San Luis Gonzaga.
- Lazo, M. (2003). David Ausubel y su aporte a la educación. *Educación*, 20-23.
- Lluque, S. (2017). *ORGANIZADORES GRÁFICOS COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS PARTICIPANTES DEL “I CURSO DE ESPECIALIZACIÓN EN SEGURIDAD CIUDADANA Y ORDEN PÚBLICO” DE LA X MACRO REGIÓN POLICIAL PUNO – 2017*. Arequipa.
- Lopez Ramos, M. M. (2023). *Organizadores gráficos y el aprendizaje significativo de ciencias sociales en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa, Huancabamba 2023*. Piura: UCV.
- Mayer, R. (2009). *Aprendizaje multimedia (2.ª ed.)*. Cambridge University Press.
- MINEDU. (2016). *Curriculo Nacional de Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2024). *Presentación de resultados PISA 2022*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Montagud, N. (18 de junio de 2020). *Organizadores gráficos: tipos, características y ejemplos*. Obtenido de Psicología y mente: <https://psicologiamente.com/miscelanea/organizadores-graficos>
- Novak, J., & Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. España: Ediciones Martínez Roca.
- Piaget, J. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Editorial psique.
- Piaget, J. (1983). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Book-Print.
- Risquez, G., Fuenmayor, E., & Pereira, B. (1999). *Metodología de la Investigación I*. Maracaibo: Editorial Universo de Venezuela.
- Roam, D. (2014). *Pensamiento visual: Cómo pensar, trabajar y comunicar de manera visual*. Ediciones Paidós.
- Rojas Quiquin, R. G. (2019). *Organizadores Visuales y el Logro de Aprendizaje en el Área de Ciencias Sociales en los Estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación*. Lima: Universidad nacional de educación Enrique Guzmán y Valle.

- Silvia, S. (1 de agosto de 2013). *Medios y Recursos Didácticos*. Obtenido de Blogs:  
<http://alumnosfemxeros.blogspot.com/2013/07/recursos-graficos.html#comment-form>
- UNESCO. (2025). *Empoderar a los jóvenes para dar forma a las políticas educativas*. .  
Obtenido de UNESCO: <https://www.unesco.org/es/articles/empoderar-los-jovenes-para-dar-forma-las-politicas-educativas?hub=343>
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Fausto.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. .  
Cambridge: MA: Harvard University Press. .
- Wittrock, M. C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 87–95.
- Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Paidós.

## ANEXOS

### Anexo A: Fichas de validación de contenido de propuesta didáctica

# FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE PROPUESTA DIDÁCTICA – Dr. Ángel Johel Centurión Larrea

## I. Datos generales

### Título del proyecto:

Propuesta didáctica basada en organizadores gráficos para potenciar la competencia “Construye interpretaciones históricas” en estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lambayeque

### Propuesta

Guía de revisión de la propuesta didáctica basada en el uso de organizadores gráficos

### Propósito del instrumento:

Esta guía tiene como finalidad que expertos evalúen la pertinencia, claridad, coherencia y suficiencia de la propuesta de organizadores gráficos, para garantizar que las actividades, estrategias y secuencias pedagógicas contribuyan al desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas” en estudiantes de cuarto de secundaria.

### Dirigido a:

Expertos con formación y experiencia en educación, didáctica de la historia, metodologías activas de enseñanza o evaluación por competencias.

## II. Instrucciones para el juez experto

Se solicita su colaboración para revisar la **coherencia, suficiencia, pertinencia y claridad** de los apartados de la propuesta didáctica, considerando su adecuación al enfoque por competencias y a los principios pedagógicos de aprendizaje significativo, generativo y por descubrimiento.

Por favor, valore cada criterio utilizando la escala indicada y registre sus observaciones o sugerencias de mejora en el espacio correspondiente.

## III. Criterios de validación

Criterio	Descripción	Escala de valoración (1–4)
Suficiencia	Evalúa si los apartados o secciones de la propuesta didáctica cubren de forma adecuada los objetivos generales y específicos propuestos.	1 = Insuficiente 2 = Parcialmente suficiente 3 = Suficiente 4 = Muy suficiente

<b>Claridad</b>	Considera si los enunciados y explicaciones se expresan con un lenguaje comprensible, coherente con el nivel educativo de los estudiantes y con el contexto escolar.	1 = Confusa 2 = Requiere ajustes 3 = Clara 4 = Muy clara
<b>Coherencia</b>	Examina la correspondencia entre los apartados de la propuesta didáctica y los enfoques pedagógicos, metodológicos y didácticos elegidos, verificando que favorezcan el aprendizaje de la competencia histórica.	1 = No coherente 2 = Coherencia parcial 3 = Coherente 4 = Muy coherente
<b>Pertinencia</b>	Determina la relevancia de cada sección o actividad para generar aprendizajes significativos y relacionados con el propósito de la propuesta didáctica.	1 = No pertinente 2 = Poco pertinente 3 = Pertinente 4 = Muy pertinente

#### IV. Matriz de validación del instrumento cualitativo

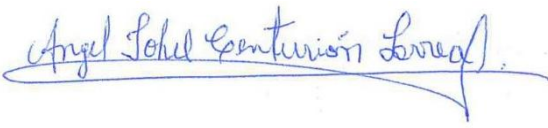
Sección / Preguntas del instrumento	Objetivo específico o categoría inicial	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones o sugerencias del juez experto
<b>GENERALIDADES Y FUNDAMENTACIÓN</b>						
1. Presenta de manera clara propósito, población, duración y alcance de la propuesta		4	4	4	4	
2. ¿Está bien sustentada la propuesta con teorías pedagógicas y cognitivas?		4	4	4	4	
3. ¿Se explica la necesidad educativa y relevancia de la propuesta?		4	4	4	4	
4. ¿La propuesta se alinea con el enfoque por competencias del CNEB?		4	4	4	4	
<b>PRINCIPIOS DIDÁCTICOS Y ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA</b>						
5. ¿Se explicitan los principios pedagógicos y metodológicos de la propuesta?		4	4	4	4	
6. ¿Está clara la organización de sesiones, capacidades y competencias?		4	4	4	4	
7. ¿La secuencia es progresiva y coherente para el desarrollo de la competencia?		4	4	4	4	
<b>PROGRAMACIÓN DE SESIONES Y CONTENIDOS</b>						
8. ¿Se detallan actividades, contenidos, capacidades y actitudes?		4	4	4	4	
9. ¿Se articulan conocimientos,		4	4	4	4	

capacidades y actitudes de forma clara?						
10. ¿Las actividades se alinean con los objetivos de cada sesión?		4	4	4	4	
11. ¿La distribución temporal de sesiones es clara y coherente?		4	4	4	4	
12. ¿Se detallan estrategias, recursos y evaluación de cada sesión?		4	4	4	4	
13. ¿Los criterios de evaluación están claros y son pertinentes?		4	4	4	4	
<b>ALCANCES Y DELIMITACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA</b>						
14. ¿Se explicitan la cobertura, limitaciones y pertinencia de la propuesta?		4	4	4	4	

### V. Observaciones generales del juez experto

Ninguna.

### VI. Datos del juez experto

Dato	Información
Nombre completo	Ángel Johel Centurión Larrea
Documento de identidad	16789071
Años de experiencia en investigación cualitativa	12 años
Grado académico máximo	Doctor
Nacionalidad	Peruano
Institución	UNPRG
Cargo actual	Docente ordinario nombrado
Correo electrónico	acenturionl@unprg.edu.pe
Teléfono	999556937
Firma	
Fecha	26/01/2026

### VII. Indicaciones finales

- La validación se realiza considerando la coherencia pedagógica, didáctica y conceptual de la propuesta didáctica basada en organizadores gráficos.
- El juez podrá sugerir ajustes en redacción, secuencia de apartados, claridad de objetivos, profundidad de la fundamentación o pertinencia de las actividades y recursos incluidos.
- Se recomienda consolidar el juicio de tres a cinco expertos para estimar la validez de contenido de la propuesta didáctica.

# FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE PROPUESTA DIDÁCTICA – Dr. Jorge Luis Meoño Ballena

## I. Datos generales

### Título del proyecto:

Propuesta didáctica basada en organizadores gráficos para potenciar la competencia “Construye interpretaciones históricas” en estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lambayeque

### Propuesta

Guía de revisión de la propuesta didáctica basada en el uso de organizadores gráficos

### Propósito del instrumento:

Esta guía tiene como finalidad que expertos evalúen la pertinencia, claridad, coherencia y suficiencia de la propuesta de organizadores gráficos, para garantizar que las actividades, estrategias y secuencias pedagógicas contribuyan al desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas” en estudiantes de cuarto de secundaria.

### Dirigido a:

Expertos con formación y experiencia en educación, didáctica de la historia, metodologías activas de enseñanza o evaluación por competencias.

## II. Instrucciones para el juez experto

Se solicita su colaboración para revisar la **coherencia, suficiencia, pertinencia y claridad** de los apartados de la propuesta didáctica, considerando su adecuación al enfoque por competencias y a los principios pedagógicos de aprendizaje significativo, generativo y por descubrimiento.

Por favor, valore cada criterio utilizando la escala indicada y registre sus observaciones o sugerencias de mejora en el espacio correspondiente.

## III. Criterios de validación

Criterio	Descripción	Escala de valoración (1–4)
<b>Suficiencia</b>	Evalúa si los apartados o secciones de la propuesta didáctica cubren de forma adecuada los objetivos generales y específicos propuestos.	1 = Insuficiente 2 = Parcialmente suficiente 3 = Suficiente 4 = Muy suficiente
<b>Claridad</b>	Considera si los enunciados y explicaciones se expresan con un lenguaje comprensible, coherente con el nivel educativo de los estudiantes y con el contexto escolar.	1 = Confusa 2 = Requiere ajustes 3 = Clara 4 = Muy clara

<b>Coherencia</b>	Examina la correspondencia entre los apartados de la propuesta didáctica y los enfoques pedagógicos, metodológicos y didácticos elegidos, verificando que favorezcan el aprendizaje de la competencia histórica.	1 = No coherente 2 = Coherencia parcial 3 = Coherente 4 = Muy coherente
<b>Pertinencia</b>	Determina la relevancia de cada sección o actividad para generar aprendizajes significativos y relacionados con el propósito de la propuesta didáctica.	1 = No pertinente 2 = Poco pertinente 3 = Pertinente 4 = Muy pertinente

#### IV. Matriz de validación del instrumento cualitativo


Sección / Preguntas del instrumento	Objetivo específico o categoría inicial	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones o sugerencias del juez experto
<b>GENERALIDADES Y FUNDAMENTACIÓN</b>						
1. Presenta de manera clara propósito, población, duración y alcance de la propuesta		4	4	4	4	_____
2. ¿Está bien sustentada la propuesta con teorías pedagógicas y cognitivas?		4	4	4	4	_____
3. ¿Se explica la necesidad educativa y relevancia de la propuesta?		4	4	4	4	_____
4. ¿La propuesta se alinea con el enfoque por competencias del CNEB?		4	4	4	4	_____
<b>PRINCIPIOS DIDÁCTICOS Y ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA</b>						
5. ¿Se explicitan los principios pedagógicos y metodológicos de la propuesta?		4	4	4	4	_____
6. ¿Está clara la organización de sesiones, capacidades y competencias?		4	4	4	4	_____
7. ¿La secuencia es progresiva y coherente para el desarrollo de la competencia?		4	4	4	4	_____
<b>PROGRAMACIÓN DE SESIONES Y CONTENIDOS</b>						
8. ¿Se detallan actividades, contenidos, capacidades y actitudes?		4	4	4	4	_____
9. ¿Se articulan conocimientos, capacidades y actitudes de forma clara?		4	4	4	4	_____
10. ¿Las actividades se alinean con los objetivos de cada sesión?		4	4	4	4	_____

11. ¿La distribución temporal de sesiones es clara y coherente?		4	4	4	4	_____
12. ¿Se detallan estrategias, recursos y evaluación de cada sesión?		4	4	4	4	_____
13. ¿Los criterios de evaluación están claros y son pertinentes?		4	4	4	4	_____
<b>ALCANCES Y DELIMITACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA</b>						
14. ¿Se explicitan la cobertura, limitaciones y pertinencia de la propuesta?		4	4	4	4	_____

## V. Observaciones generales del juez experto

Ninguna.

## VI. Datos del juez experto

Dato	Información
Nombre completo	Jorge Luis Meoño Ballena
Documento de identidad	16403588
Años de experiencia en investigación cualitativa	5
Grado académico máximo	Doctor en Ciencias de la Educación
Nacionalidad	Peruana
Institución donde labora	Escuela de Posgrado Newman
Cargo actual	Docente
Correo electrónico	jomeba9@gmail.com
Teléfono	962862271
Firma	
Fecha	28 enero 2026

## VII. Indicaciones finales

- La validación se realiza considerando la coherencia pedagógica, didáctica y conceptual de la propuesta didáctica basada en organizadores gráficos.
- El juez podrá sugerir ajustes en redacción, secuencia de apartados, claridad de objetivos, profundidad de la fundamentación o pertinencia de las actividades y recursos incluidos.
- Se recomienda consolidar el juicio de tres a cinco expertos para estimar la validez de contenido de la propuesta didáctica.

# FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE INSTRUMENTO CUALITATIVO

— Dr. Marcos M. Coronado Terrones

## I. Datos generales

### Título del proyecto:

Propuesta didáctica basada en organizadores gráficos para potenciar la competencia “Construye interpretaciones históricas” en estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lambayeque

### Propuesta

Guía de revisión de la propuesta didáctica basada en organizadores gráficos

### Propósito del instrumento:

Esta guía tiene como finalidad que expertos evalúen la pertinencia, claridad, coherencia y suficiencia de la propuesta de organizadores gráficos, para garantizar que las actividades, estrategias y secuencias pedagógicas contribuyan al desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas” en estudiantes de cuarto de secundaria.

### Dirigido a:

Expertos con formación y experiencia en educación, didáctica de la historia, metodologías activas de enseñanza o evaluación por competencias.

## II. Instrucciones para el juez experto

“Se solicita su colaboración para revisar la **coherencia, suficiencia, pertinencia y claridad** de los apartados de la propuesta didáctica, considerando su adecuación al enfoque por competencias y a los principios pedagógicos de aprendizaje significativo, generativo y por descubrimiento.

Por favor, valore cada criterio utilizando la escala indicada y registre sus observaciones o sugerencias de mejora en el espacio correspondiente.”

## III. Criterios de validación

Criterio	Descripción	Escala de valoración (1–4)
<b>Suficiencia</b>	Evalúa si los apartados o secciones de la propuesta cubren de forma adecuada los objetivos generales y específicos establecidos.	1 = Insuficiente 2 = Parcialmente suficiente 3 = Suficiente 4 = Muy suficiente
<b>Claridad</b>	Considera si los enunciados y explicaciones se expresan con un lenguaje comprensible, coherente con el nivel educativo de los estudiantes y con el contexto escolar.	1 = Confusa 2 = Requiere ajustes 3 = Clara 4 = Muy clara
<b>Coherencia</b>	Examina la correspondencia entre los apartados de la propuesta y los enfoques	1 = No coherente 2 = Coherencia parcial

	pedagógicos, metodológicos y didácticos elegidos, verificando que favorezcan el aprendizaje de la competencia histórica.	3 = Coherente 4 = Muy coherente
<b>Pertinencia</b>	Determina la relevancia de cada sección o actividad para generar aprendizajes significativos y relacionados con el propósito de la propuesta.	1 = No pertinente 2 = Poco pertinente 3 = Pertinente 4 = Muy pertinente

#### IV. Matriz de validación del instrumento cualitativo

Sección / Preguntas del instrumento	Objetivo específico o categoría inicial	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones o sugerencias del juez experto
<b>GENERALIDADES Y FUNDAMENTACIÓN</b>						
1. Presenta de manera clara propósito, población, duración y alcance de la propuesta		4	4	4	4	
2. ¿Está bien sustentada la propuesta con teorías pedagógicas y cognitivas?		4	4	3	4	Se podría sustentar con autores actuales
3. ¿Se explica la necesidad educativa y relevancia de la propuesta?		4	4	4	4	
4. ¿La propuesta se alinea con el enfoque por competencias del CNEB?		4	4	4	4	
<b>PRINCIPIOS DIDÁCTICOS Y ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA</b>						
5. ¿Se explicitan los principios pedagógicos y metodológicos de la propuesta?		4	4	4	4	
6. ¿Está clara la organización de sesiones, capacidades y competencias?		4	4	4	4	
7. ¿La secuencia es progresiva y coherente para el desarrollo de la competencia?		4	4	4	4	
<b>PROGRAMACIÓN DE SESIONES Y CONTENIDOS</b>						
8. ¿Se detallan actividades, contenidos, capacidades y actitudes?		4	4	4	4	
9. ¿Se articulan conocimientos, capacidades y actitudes de forma clara?		4	4	4	4	
10. ¿Las actividades se alinean con los objetivos de cada sesión?		4	4	4	4	
11. ¿La distribución temporal de sesiones es clara y coherente?		4	4	4	4	


12. ¿Se detallan estrategias, recursos y evaluación de cada sesión?		4	4	4	4	
13. ¿Los criterios de evaluación están claros y son pertinentes?		4	4	4	4	
<b>ALCANCES Y DELIMITACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA</b>						
14. ¿Se explicitan la cobertura, limitaciones y pertinencia de la propuesta?		4	4	4	4	

### V. Observaciones generales del juez experto

La propuesta didáctica cumple con los criterios de: suficiencia, claridad, coherencia y pertinencia; dado que, está alineado al enfoque por competencias y a los principios pedagógicos de aprendizaje significativo, generativo y por descubrimiento.

Entre las observaciones se puede puntualizar las siguientes: Actualizar bibliografía científica sobre los teóricos de los organizadores gráficos y sobre el pensamiento histórico.

### VI. Datos del juez experto

<b>Dato</b>	<b>Información</b>
Nombre completo	Marcos Miguel Coronado Terrones
Documento de identidad	44432973
Años de experiencia en investigación cualitativa	10 años
Grado académico máximo	Doctor en Educación
Nacionalidad	Peruano
Institución	IE 27 de diciembre
Cargo actual	Docente
Correo electrónico	marcosmcoronado@gmail.com
Teléfono	926226608
Firma	 Marcos M. Coronado Terrones DR. EN EDUCACIÓN
Fecha	30/01/2026

### VII. Indicaciones finales

- La validación se realiza considerando la coherencia pedagógica, didáctica y conceptual de la propuesta basada en organizadores gráficos.
- El juez podrá sugerir ajustes en redacción, secuencia de apartados, claridad de objetivos, profundidad de la fundamentación o pertinencia de las actividades y recursos incluidos.
- Se recomienda consolidar el juicio de tres a cinco expertos para estimar la validez de contenido de la propuesta.

# FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE INSTRUMENTO CUALITATIVO – Mg. Jorge Luis Arrasco Alegre

## I. Datos generales

### Título del proyecto:

Propuesta didáctica basada en organizadores gráficos para potenciar la competencia “Construye interpretaciones históricas” en estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lambayeque

### Propuesta

Guía de revisión de la propuesta didáctica basada en organizadores gráficos

### Propósito del instrumento:

Esta guía tiene como finalidad que expertos evalúen la pertinencia, claridad, coherencia y suficiencia de la propuesta de organizadores gráficos, para garantizar que las actividades, estrategias y secuencias pedagógicas contribuyan al desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas” en estudiantes de cuarto de secundaria.

### Dirigido a:

Expertos con formación y experiencia en educación, didáctica de la historia, metodologías activas de enseñanza o evaluación por competencias.

## II. Instrucciones para el juez experto

“Se solicita su colaboración para revisar la **coherencia, suficiencia, pertinencia y claridad** de los apartados de la propuesta didáctica, considerando su adecuación al enfoque por competencias y a los principios pedagógicos de aprendizaje significativo, generativo y por descubrimiento.

Por favor, valore cada criterio utilizando la escala indicada y registre sus observaciones o sugerencias de mejora en el espacio correspondiente.”

## III. Criterios de validación

Criterio	Descripción	Escala de valoración (1–4)
<b>Suficiencia</b>	Evalúa si los apartados o secciones de la propuesta cubren de forma adecuada los objetivos generales y específicos propuestos.	1 = Insuficiente 2 = Parcialmente suficiente 3 = Suficiente 4 = Muy suficiente
<b>Claridad</b>	Considera si los enunciados y explicaciones se expresan con un lenguaje comprensible, coherente con el nivel educativo de los estudiantes y con el contexto escolar.	1 = Confusa 2 = Requiere ajustes 3 = Clara 4 = Muy clara
<b>Coherencia</b>	Examina la correspondencia entre los apartados de la propuesta y los enfoques pedagógicos,	1 = No coherente 2 = Coherencia parcial

	metodológicos y didácticos elegidos, verificando que favorezcan el aprendizaje de la competencia histórica.	3 = Coherente 4 = Muy coherente
<b>Pertinencia</b>	Determina la relevancia de cada sección o actividad para generar aprendizajes significativos y relacionados con el propósito de la propuesta.	1 = No pertinente 2 = Poco pertinente 3 = Pertinente 4 = Muy pertinente

#### IV. Matriz de validación del instrumento cualitativo

Sección / Preguntas del instrumento	Objetivo específico o categoría inicial	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones o sugerencias del juez experto
<b>GENERALIDADES Y FUNDAMENTACIÓN</b>						
1. Presenta de manera clara propósito, población, duración y alcance de la propuesta.	Identificación y alcance	4	4	4	4	La delimitación de la población y la duración son precisas y realistas para el contexto institucional.
2. ¿Está bien sustentada la propuesta con teorías pedagógicas y cognitivas?	Marco teórico	4	4	3	4	Sólida base en Ausubel, Vygotsky y el Pensamiento visual. Se sugiere mayor mención a la didáctica de la historia (como Peter Seixas) para profundizar el análisis disciplinar.
3. ¿Se explica la necesidad educativa y relevancia de la propuesta?	Justificación pedagógica	4	4	4	4	Se fundamenta correctamente en un diagnóstico de niveles de logro (B y C), respondiendo a una necesidad real detectada en el aula.
4. ¿La propuesta se alinea con el enfoque por competencias del CNEB?	Alineación curricular	4	4	4	4	Alineado con la competencia 17. Debe enfatizar más la contrastación de fuentes para alcanzar plenamente el estándar de Ciclo VII.
<b>PRINCIPIOS DIDÁCTICOS Y ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA</b>						
5. ¿Se explicitan los principios pedagógicos y metodológicos de la propuesta?	Fundamentos del método	4	4	4	4	Los principios de aprendizaje activo, cooperativo y mediación docente son coherentes con las exigencias del área de Ciencias Sociales.
6. ¿Está clara la organización de sesiones, capacidades y competencias?	Estructura curricular	4	4	4	4	Existe una correlación lógica y progresiva entre los temas históricos y las Capacidades seleccionadas en la matriz de contenidos.
7. ¿La secuencia es progresiva y coherente para el desarrollo de la competencia?	Diseño secuencial	3	3	4	4	La progresión temática es excelente. La progresión de la demanda cognitiva es adecuada, aunque el tiempo por sesión es un factor limitante.

PROGRAMACIÓN DE SESIONES Y CONTENIDOS						
8. ¿Se detallan actividades, contenidos, capacidades y actitudes?	Desarrollo operativo	4	4	4	4	El detalle de los 8 momentos y el cronograma de sesiones evidencia una planificación minuciosa y profesional.
9. ¿Se articulan conocimientos, capacidades y actitudes de forma clara?	Integración curricular	4	4	4	4	La matriz de la página 78 demuestra una integración lograda entre los campos temáticos, capacidades específicas y actitudes interpersonales.
10. ¿Las actividades se alinean con los objetivos de cada sesión?	Consistencia interna	4	4	4	4	Cada organizador gráfico seleccionado es el medio directo para que el estudiante procese la información y alcance el objetivo de sesión.
11. ¿La distribución temporal de sesiones es clara y coherente?	Gestión del tiempo	2	3	3	3	8 momentos pedagógicos para 90 minutos es excesivo. Se corre el riesgo de sacrificar la profundidad del análisis por cumplir la secuencia.
12. ¿Se detallan estrategias, recursos y evaluación de cada sesión?	Recursos y evaluación	4	4	4	4	Se incluyen enlaces a fuentes digitales de calidad, videos y rúbricas. El diario reflexivo es un recurso excelente para la metacognición.
13. ¿Los criterios de evaluación están claros y son pertinentes?	Evaluación formativa	4	4	4	4	La rúbrica general es completa y pertinente. Se sugiere incluir un criterio específico sobre "interpretación de fuentes" en cada sesión.
ALCANCES Y DELIMITACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA						
14. ¿Se explicitan la cobertura, limitaciones y pertinencia de la propuesta?	Delimitación final	4	4	4	4	Se aclara honestamente el carácter propositivo no experimental de la propuesta, permitiendo su adaptabilidad a otros contextos similares.

## V. Observaciones generales del juez experto

Tras un análisis exhaustivo y crítico de la propuesta didáctica "StoryGraph", se emite el siguiente juicio pedagógico:

La propuesta didáctica presenta un diseño curricular de alta calidad, demostrando una comprensión profunda de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de cuarto de secundaria y una alineación robusta con el enfoque por competencias del CNEB. La fortaleza principal reside en la integración de organizadores gráficos de diversa demanda cognitiva, lo cual permite al estudiante transitar desde la descripción hacia la explicación multicausal de procesos históricos fundamentales del Perú. Sin embargo, para elevar la propuesta a un nivel de excelencia y garantizar

el desarrollo pleno de la competencia histórica en el Ciclo VII, se formulan las siguientes observaciones y recomendaciones de mejora:

- La secuencia de ocho momentos propuesta es pedagógicamente rica pero logísticamente riesgosa. Destinar solo 25 minutos para la creación del organizador gráfico (Momento 5) es insuficiente para garantizar que el estudiante realice una síntesis auténtica y no un simple trasvase de información. Se recomienda fusionar los momentos de "Ejercicios de relajación" y "Conformación de equipos" en una sola dinámica de 5 minutos. Asimismo, la "Activación de saberes previos" podría integrarse con la "Presentación del tema" mediante preguntas problematizadoras que actúen como hilo conductor, ganando así al menos 15 minutos adicionales para la fase de construcción del conocimiento y el debate heurístico.

- La competencia no solo pide "usar" fuentes, sino interpretarlas críticamente. En las sesiones observadas, los estudiantes consumen videos y textos ya procesados por el docente. Para el Ciclo VII, es imperativo enfrentar al estudiante con la "materia prima" de la historia: fuentes primarias contradictorias, caricaturas políticas de la época con sesgos evidentes o testimonios que reflejen perspectivas opuestas sobre procesos polémicos como el Contrato Grace o el civilismo. El organizador gráfico debe ser la herramienta para visualizar estas contradicciones, no solo para resumir una versión única de la historia.

- Se sugiere que en la fundamentación teórica y en el diseño de las últimas sesiones (Oncenio de Leguía), se incorporen explícitamente los conceptos de segundo orden propuestos por Peter Seixas, especialmente la "perspectiva histórica" y la "dimensión ética". Así, en el estudio de la República Aristocrática, no basta con listar los gobiernos; se debe plantear un problema histórico como: ¿Fue realmente una "república" para todos los peruanos o un enclave oligárquico? El uso de la rueda de atributos debe servir para fundamentar una postura crítica sobre esta interrogante, movilizandando así la esencia de la competencia 17.

- Si bien el organizador gráfico es el soporte visual, la construcción de la interpretación histórica se culmina en la narrativa explicativa. En el momento 6 (Exposición), el docente debe evaluar no solo el dibujo o esquema, sino la capacidad del estudiante para articular un discurso histórico coherente, utilizando vocabulario técnico (como enclave, latifundismo, proteccionismo) y conectores de causalidad. Se sugiere incluir indicadores de desempeño oral en las rúbricas de cada sesión para monitorear esta transición de lo visual a lo argumentativo.


- Dada la naturaleza de la institución educativa (I.E. privada), se recomienda incentivar el uso de herramientas digitales para la creación de los organizadores gráficos (como Canva para infografías, Lucidchart para mapas conceptuales o Miro para pizarras colaborativas). Esto no solo potencia la competencia transversal "Se desenvuelve en entornos virtuales", sino que permite una edición y mejora constante de los esquemas que los papelotes físicos limitan por razones de tiempo y material.

Por lo tanto, la propuesta StoryGraph se califica como apta y recomendada para su implementación, siempre que se tomen en cuenta las precisiones sobre la gestión del tiempo y el fortalecimiento de la crítica de fuentes. La propuesta didáctica demuestra una coherencia interna notable y una suficiencia de recursos que garantizan que el docente tenga una guía clara para

conducir el aprendizaje histórico. Su alineación con el enfoque de ciudadanía activa del CNEB es evidente, al proponer temas que invitan a la reflexión sobre el poder, la soberanía y la construcción de la nación peruana.

En conclusión, el instrumento posee una validez de contenido satisfactoria, respaldada por teorías cognitivas sólidas y una estructura pedagógica que favorece el aprendizaje significativo. Con los ajustes menores sugeridos, StoryGraph tiene el potencial de convertirse en una estrategia de referencia para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundaria.

## VI. Datos del juez experto

<b>Dato</b>	<b>Información</b>
Nombre completo	Jorge Luis Arrasco Alegre
Documento de identidad	16704960
Años de experiencia en investigación cualitativa	15
Grado académico máximo	Magister en Educación
Nacionalidad	Peruana
Institución	Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
Cargo actual	Docente
Correo electrónico	<a href="mailto:jarrascoa@unprg.edu.pe">jarrascoa@unprg.edu.pe</a>
Teléfono	978909058
Firma	
Fecha	01/02/2026

## VII. Indicaciones finales

- La validación se realiza considerando la coherencia pedagógica, didáctica y conceptual de la propuesta didáctica basada en organizadores gráficos.
- El juez podrá sugerir ajustes en redacción, secuencia de apartados, claridad de objetivos, profundidad de la fundamentación o pertinencia de las actividades y recursos incluidos.
- Se recomienda consolidar el juicio de tres a cinco expertos para estimar la validez de contenido de la propuesta didáctica.

# FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE PROPUESTA DIDÁCTICA

— Mg. Carlos Martín Sánchez Ordóñez

## I. Datos generales

### Título del proyecto:

Propuesta didáctica basada en organizadores gráficos para potenciar la competencia “Construye interpretaciones históricas” en estudiantes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lambayeque

### Propuesta

Guía de revisión de la propuesta didáctica basada en organizadores gráficos

### Propósito del instrumento:

Esta guía tiene como finalidad que expertos evalúen la pertinencia, claridad, coherencia y suficiencia de la propuesta de organizadores gráficos, para garantizar que las actividades, estrategias y secuencias pedagógicas contribuyan al desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas” en estudiantes de cuarto de secundaria.

### Dirigido a:

Expertos con formación y experiencia en educación, didáctica de la historia, metodologías activas de enseñanza o evaluación por competencias.

## II. Instrucciones para el juez experto

Se solicita su colaboración para revisar la **coherencia, suficiencia, pertinencia y claridad** de los apartados de la propuesta didáctica, considerando su adecuación al enfoque por competencias y a los principios pedagógicos de aprendizaje significativo, generativo y por descubrimiento.

Por favor, valore cada criterio utilizando la escala indicada y registre sus observaciones o sugerencias de mejora en el espacio correspondiente.

## III. Criterios de validación

Criterio	Descripción	Escala de valoración (1–4)
<b>Suficiencia</b>	Evalúa si los apartados o secciones de la propuesta cubren de forma adecuada los objetivos generales y específicos propuestos.	1 = Insuficiente 2 = Parcialmente suficiente 3 = Suficiente 4 = Muy suficiente
<b>Claridad</b>	Considera si los enunciados y explicaciones se expresan con un lenguaje comprensible, coherente con el nivel educativo de los estudiantes y con el contexto escolar.	1 = Confusa 2 = Requiere ajustes 3 = Clara 4 = Muy clara

<b>Coherencia</b>	Examina la correspondencia entre los apartados de la propuesta y los enfoques pedagógicos, metodológicos y didácticos elegidos, verificando que favorezcan el aprendizaje de la competencia histórica.	1 = No coherente 2 = Coherencia parcial 3 = Coherente 4 = Muy coherente
<b>Pertinencia</b>	Determina la relevancia de cada sección o actividad para generar aprendizajes significativos y relacionados con el propósito de la propuesta.	1 = No pertinente 2 = Poco pertinente 3 = Pertinente 4 = Muy pertinente

#### IV. Matriz de validación del instrumento cualitativo


Sección / Preguntas del instrumento	Objetivo específico o categoría inicial	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones o sugerencias del juez experto
<b>GENERALIDADES Y FUNDAMENTACIÓN</b>						
1. Presenta de manera clara propósito, población, duración y alcance de la propuesta		4	4	4	4	
2. ¿Está bien sustentada la propuesta con teorías pedagógicas y cognitivas?		4	4	4	4	
3. ¿Se explica la necesidad educativa y relevancia de la propuesta?		4	4	4	4	
4. ¿La propuesta se alinea con el enfoque por competencias del CNEB?		4	4	4	4	
<b>PRINCIPIOS DIDÁCTICOS Y ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA</b>						
5. ¿Se explicitan los principios pedagógicos y metodológicos de la propuesta?		4	4	4	4	
6. ¿Está clara la organización de sesiones, capacidades y competencias?		4	4	4	4	
7. ¿La secuencia es progresiva y coherente para el desarrollo de la competencia?		4	4	4	4	
<b>PROGRAMACIÓN DE SESIONES Y CONTENIDOS</b>						
8. ¿Se detallan actividades, contenidos, capacidades y actitudes?		4	4	4	4	
9. ¿Se articulan conocimientos, capacidades y actitudes de forma clara?		4	4	4	4	
10. ¿Las actividades se alinean con los objetivos de cada sesión?		4	4	4	4	

11. ¿La distribución temporal de sesiones es clara y coherente?		4	4	4	4	
12. ¿Se detallan estrategias, recursos y evaluación de cada sesión?		4	4	4	4	
13. ¿Los criterios de evaluación están claros y son pertinentes?		4	4	4	4	
<b>ALCANCES Y DELIMITACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA</b>						
14. ¿Se explicitan la cobertura, limitaciones y pertinencia de la propuesta?		4	4	4	4	

## V. Observaciones generales del juez experto

Ninguna.

## VI. Datos del juez experto

Dato	Información
Nombre completo	Carlos Martín Sánchez Ordóñez
Documento de identidad	73036242
Años de experiencia en investigación cualitativa	4
Grado académico máximo	Magister en educación
Nacionalidad	Peruano
Institución	Colegios “Peruano Español”
Cargo actual	Docente
Correo electrónico	carlosmartin.sanord@gmail.com
Teléfono	969862088
Firma	
Fecha	30/01/2026

## VII. Indicaciones finales

- La validación se realiza considerando la coherencia pedagógica, didáctica y conceptual de la propuesta didáctica basada en organizadores gráficos.
- El juez podrá sugerir ajustes en redacción, secuencia de apartados, claridad de objetivos, profundidad de la fundamentación o pertinencia de las actividades y recursos incluidos.
- Se recomienda consolidar el juicio de tres a cinco expertos para estimar la validez de contenido de la propuesta didáctica.

## Anexo B: Cálculo del coeficiente de validez de contenido de propuesta didáctica

Cálculo del coeficiente de validez de contenido de propuesta didáctica

Ítem	Juez 1 Ángel Centurión Larrea	Juez 2 Jorge Meoño Ballena	Juez 3 Marcos Coronado Terrones	Juez 4 Jorge Arrasco Alegre	Juez 5 Carlos Sanchez Ordoñez	$\sum xi$	$\sum xi/j$	Vmax	$CVCi = (\sum xi/j)/Vmax$	$Pei = (1/j)^j$	$CVCic = [(\sum xi/j)/Vmax] - Pei$	Calificación de cada Item
1	16	16	16	16	16	80	16.00000	16	1.00000	0.037037037	0.96296	Validez y concordancia excelente
2	16	16	16	16	16	80	16.00000	16	1.00000	0.037037037	0.96296	Validez y concordancia excelente
3	16	16	16	16	16	80	16.00000	16	1.00000	0.037037037	0.96296	Validez y concordancia excelente
4	16	16	16	14	16	78	15.60000	16	0.97500	0.037037037	0.93796	Validez y concordancia excelente
5	16	16	16	16	16	80	16.00000	16	1.00000	0.037037037	0.96296	Validez y concordancia excelente
6	16	16	16	16	16	80	16.00000	16	1.00000	0.037037037	0.96296	Validez y concordancia excelente
7	16	16	16	16	16	80	16.00000	16	1.00000	0.037037037	0.96296	Validez y concordancia excelente
8	16	16	16	16	16	80	16.00000	16	1.00000	0.037037037	0.96296	Validez y concordancia excelente
9	16	16	16	16	16	80	16.00000	16	1.00000	0.037037037	0.96296	Validez y concordancia excelente
10	16	16	16	16	16	80	16.00000	16	1.00000	0.037037037	0.96296	Validez y concordancia excelente
11	16	16	16	11	16	75	15.00000	16	0.93750	0.037037037	0.90046	Validez y concordancia excelente
12	16	16	16	16	16	80	16.00000	16	1.00000	0.037037037	0.96296	Validez y concordancia excelente
13	16	16	16	16	16	80	16.00000	16	1.00000	0.037037037	0.96296	Validez y concordancia excelente
14	16	16	16	16	16	80	16.00000	16	1.00000	0.037037037	0.96296	Validez y concordancia excelente
											<b>0.95671</b>	Validez y concordancia excelente


*Interpretación del Coeficiente de Validez de Contenido para cada ítem*

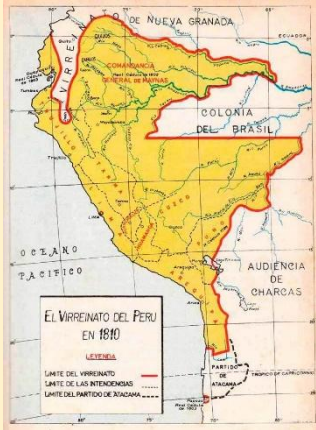
$$CVC_t = \sum [(\sum xi_i/j) / Vmax - Pe_i] \times \frac{1}{N}$$

Puntuación	Interpretación
$x \geq 0,90$	Validez y concordancia excelente
$0,81 \leq x < 0,90$	Validez y concordancia buena
$0,71 \leq x < 0,80$	Validez y concordancia aceptable
$0,60 \leq x < 0,70$	Validez y concordancia deficiente
$x < 0,60$	Validez y concordancia inaceptable

Fuente: Hernández-Nieto (2011).

### Anexo C: Maqueta del instrumento utilizado

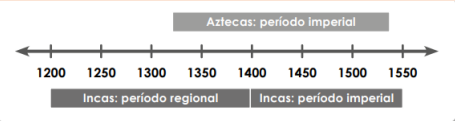
CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS		HISTORIA UNIVERSAL		II Revolución Industrial – I Guerra Mundial	
		HISTORIA DEL PERÚ		Primer militarismo – República Aristocrática	
POBLACIÓN	INDICADOR descripción	¿QUÉ SE EVALÚA?	Nº	ITEMS PARA EVALUACIÓN	ALTERNATIVAS DE RESPUESTA
Estudiantes de cuarto grado de una institución educativa privada de Lambayeque.	Interpreta críticamente fuentes diversas	Reconoce en diversas fuentes información útil para describir hechos o procesos históricos.	1	<p>Juan necesita investigar sobre las características sociales del sistema capitalista y encuentra la siguiente imagen:</p> <p>Juan observa esta imagen y comenta: “Si con la</p>  <p>Revolución industrial, supuestamente, se eliminaron progresivamente aquellas brechas que separaban a los privilegiados de los no privilegiados, ¿por qué en esta imagen el capitalista y el trabajador se encuentran separados?”.</p> <p>A lo anteriormente mencionado, ¿qué le responderías?</p>	<p>a) De acuerdo con esa imagen, los trabajadores y los capitalistas no pertenecen a dos grupos distintos, puesto que el sistema capitalista es el mismo para todos.</p> <p>b) De acuerdo con esa imagen, los trabajadores están en deuda con los capitalistas y por eso es que ellos laboran, mientras los capitalistas acumulan mayor riqueza.</p> <p>c) De acuerdo con esa imagen, a pesar del logro de algunos derechos (igualdad) como consecuencia de las distintas revoluciones durante el siglo XIX; el nuevo sistema económico trajo como consecuencia una nueva división ya no a partir de la posesión de la tierra o por mandato divino, sino a partir de la acumulación económica de las personas.</p> <p>d) De acuerdo con esa imagen, solo el capitalista es el pilar fundamental de dicho sistema económico.</p>

			<p>2 Pedro tiene dudas sobre qué fundamentos tuvo Perú para que, al momento de independizarse, tuviera el territorio inicial que se presenta en todos los libros de historia del Perú, así es como se encuentra con la siguiente imagen. Según dicha imagen ¿a qué principio jurídico corresponde la formación del territorio peruano?</p>  <p>The map, titled 'EL VIRREINATO DEL PERU EN 1810', shows the geographical boundaries of the viceroyalty. A legend at the bottom left identifies the lines: a solid line for the 'LÍMITE DEL VIRREINATO' (Viceroyalty limit), a dashed line for 'LÍMITE DE LAS INTENDENCIAS' (Intendancy limit), and a dotted line for 'LÍMITE DEL PARTIDO DE AYACUCHA' (Ayacucho party limit). The map includes labels for 'OCEANO PACIFICO', 'AUDIENCIA DE CHARCAS', 'COLONIA DEL BRASIL', and 'COMANDANCIA DE AYACUCHA'.</p>	<p>a) <b>Uti possidetis iuris (lo que poseáis, seguirás poseyendo)</b></p> <p>b) Libre determinación de los pueblos.</p> <p>c) A y B</p> <p>d) Ninguna de los anteriores.</p>
			<p>3 A continuación, se presenta uno de los artículos de la Capitulación de Ayacucho (1824) Luego de leer dicha información ¿Consideras que el Perú al momento de sellar su independencia lo hizo como país soberano?</p> <p>»2º Todo individuo del ejército español podrá libremente regresar a su país, y será de cuenta del Estado del Perú costearle el pasaje, guardándole entretanto la debida consideración y socorriéndole a lo menos con la mitad de la paga que corresponda mensualmente a su empleo, ínterin permanezca en el territorio.</p> <p>»2º Concedido; pero el gobierno del Perú sólo abonará las medias pagas mientras proporcione transportes. Los que marcharen a España no podrán tomar las armas contra la América mientras dure la guerra de la independencia, y ningún individuo podrá ir a punto alguno de la América que esté ocupado por las armas españolas.</p>	<p>a) Sí, porque era urgente desalojar el poder realista de España de territorio americano.</p> <p><b>b) No, porque evidencia un sometimiento a los deseos españoles y no una verdadera imposición a los españoles, por parte del ejército patriota, de lo que era justo para el Perú.</b></p> <p>c) Sí, porque San Martín ya había declarado la independencia del Perú en 1821.</p> <p>d) No, porque seguía siendo una colonia de Inglaterra.</p>

		<p>Integra información de diversas fuentes relacionadas con hechos o procesos históricos.</p>	<p><b>4</b></p> <p>Revisa detenidamente las siguientes fuentes y responde la pregunta planteada.</p> <p><b>Fuente 1</b>  <i>La actividad del artista según Alberti</i>  Una característica del Renacimiento fue su interés por la técnica, que puede notarse en sus nuevos procedimientos para hacer pinturas y en el estudio de la perspectiva. Por eso, León Battista Alberti (1404-1482) decía que el artista tiene que ser un investigador de la naturaleza y un estudioso de las matemáticas, ya que con estos conocimientos técnicos podrá dirigir mejor su impulso artístico. (Adaptado de Historia Universal Lexus. Barcelona: 1999, p. 451.)</p> <p><b>Fuente 2</b>  <i>El hombre de Vitruvio</i>  Es un dibujo acompañado de notas sobre la anatomía humana realizado por Leonardo Da Vinci en el año 1490. Representa a un hombre en dos posiciones superpuestas de brazos y piernas, inscrito en una circunferencia y un cuadrado. Se trata de un estudio de las proporciones del cuerpo humano para entender su funcionamiento. (Adaptado de <a href="http://leonardodavinci.stanford.edu/submissions/clabaugh/history/leonardo.html">http://leonardodavinci.stanford.edu/submissions/clabaugh/history/leonardo.html</a>)</p> <p>¿De qué manera se relacionan ambas fuentes?</p>	<p>a) Ambas fuentes se complementan porque reflejan la amplia producción artística de la humanidad en diferentes épocas.</p> <p>b) Ambas fuentes contrastan entre sí porque solo una corresponde a la actividad artística y la otra a la matemática.</p> <p><b>c) Ambas fuentes se complementan porque muestran cómo los artistas del Renacimiento combinaron técnica matemática y destreza artística.</b></p> <p>d) Ambas fuentes contrastan entre sí porque una está asociada al humanismo y la otra a técnicas que surgen posteriormente.</p>
			<p><b>5</b></p> <p>Uno de los símbolos representativos de la revolución francesa en 1789, es la toma de la Bastilla por el pueblo ¿qué significado tenía dicha arquitectura para que el pueblo la tomara como un símbolo de revolución?</p>	<p><b>a) La torre Bastilla era un símbolo medieval, el cual representaba el antiguo régimen, al momento del pueblo tomar dicha torre, simbolizaba que el pueblo era quien tomaría el poder y ya no los privilegiados.</b></p> <p>b) La torre de la Bastilla fue el primer monumento que observaron y lo tomaron</p>

				<p>como muestra de su descontento hacía el poder de los privilegiados.</p> <p>c) La torre de la Bastilla era el hogar del rey y al destruirlo, simbolizaba el derrocamiento del poder de los reyes absolutistas.</p> <p>d) La torre de la Bastilla fue el lugar donde tenían encarcelado a los principales líderes de la revolución y tomándola, buscaban solo liberar a los mismos.</p>
			<p><b>6</b> ¿Qué tienes entendido por la etapa de la historia del Perú republicano conocida como la Reconstrucción Nacional y con qué acontecimiento histórico lo asocias?</p>	<p>a) Es la etapa posterior al fenómeno del Niño costeño (2017) y está relacionado directamente con ese suceso.</p> <p><b>b) Es aquella etapa donde se busca reinsertar al Perú a su habitualidad antes de la Guerra con Chile, para ello se busca principalmente relanzar su economía y el orden social; el acontecimiento histórico al cual se asocia es la Guerra del Pacífico.</b></p> <p>c) Es la etapa posterior a los terremotos ocurridos en Lima durante el siglo XVIII y está asociado a la creación del señor de los Milagros.</p> <p>d) Es la etapa posterior al Terremoto de 1970, que dejó decena de miles de fallecido en Ancash, está relacionado con ese desastre natural.</p>
			<p><b>7</b> El cuadro presenta información ordenada de acuerdo a la secuencia de horizontes e intermedios de las culturas prehispánicas en el Perú.</p>	<p>a) El Estado Huari recupera su poder en los Andes.</p> <p>b) Los españoles conquistan el Estado Inca.</p>
			<p><b>Comprende el tiempo histórico</b></p> <p>Identifica secuencias temporales relacionadas con el proceso de desarrollo histórico.</p>	

			<p>Observa:</p> <table border="1" data-bbox="1018 240 1480 446"> <thead> <tr> <th>Horizonte temprano</th> <th>Intermedio temprano</th> <th>Horizonte medio</th> <th>Intermedio tardío</th> <th>Horizonte tardío</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Surge el Estado Chavín.</td> <td>Decae el Estado Chavín. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Moche y Nasca.</td> <td>El Estado Huari controla buena parte de los Andes.</td> <td>Se debilita el Estado Huari. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Chimú y Chachapoyas.</td> <td>¿?</td> </tr> </tbody> </table> <p>¿Cuál de las siguientes alternativas completa la información del cuadro?</p>	Horizonte temprano	Intermedio temprano	Horizonte medio	Intermedio tardío	Horizonte tardío	Surge el Estado Chavín.	Decae el Estado Chavín. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Moche y Nasca.	El Estado Huari controla buena parte de los Andes.	Se debilita el Estado Huari. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Chimú y Chachapoyas.	¿?	<p>c) La cultura Chimú se desarrolla como un Estado influyente.</p> <p><b>d) El Estado Inca controla el territorio de los Andes.</b></p>		
Horizonte temprano	Intermedio temprano	Horizonte medio	Intermedio tardío	Horizonte tardío												
Surge el Estado Chavín.	Decae el Estado Chavín. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Moche y Nasca.	El Estado Huari controla buena parte de los Andes.	Se debilita el Estado Huari. Surgen los liderazgos regionales de las culturas Chimú y Chachapoyas.	¿?												
			<p><b>8</b> Observa con atención la siguiente secuencia:</p> <table border="1" data-bbox="1018 576 1480 714"> <thead> <tr> <th colspan="4">Proceso de hominización</th> </tr> <tr> <th>Homo habilis</th> <th>Homo erectus</th> <th>Homo neanderthalensis</th> <th>Homo sapiens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Elaboró útiles y armas.</td> <td>Dominó y usó el fuego.</td> <td>Cazó animales.</td> <td>¿?</td> </tr> </tbody> </table> <p>¿Cuál de las siguientes alternativas completa la secuencia anterior?</p>	Proceso de hominización				Homo habilis	Homo erectus	Homo neanderthalensis	Homo sapiens	Elaboró útiles y armas.	Dominó y usó el fuego.	Cazó animales.	¿?	<p>a) Empezó a elaborar herramientas.</p> <p>b) Comenzó a caminar sobre las extremidades inferiores.</p> <p>c) Se alimentó de animales que ya estaban muertos.</p> <p><b>d) Pintó escenas de cacería en cuevas.</b></p>
Proceso de hominización																
Homo habilis	Homo erectus	Homo neanderthalensis	Homo sapiens													
Elaboró útiles y armas.	Dominó y usó el fuego.	Cazó animales.	¿?													
		Describe cambios y permanencias en el proceso de desarrollo histórico de las sociedades.	<p><b>9</b> Actualmente en Reino Unido gobierna Isabel II, la cual si bien es cierto tiene reconocimiento mundial, ya no posee aquel poder absoluto que si tenían los reyes europeos durante el Antiguo Régimen.</p> <p>Bajo esta premisa ¿cuál es la figura de dicha reina en la actualidad y si la reina no tiene el poder total, quien sí lo tiene?</p>	<p><b>a) Su figura es representativa e histórica, más no de poder absoluto como en la antigüedad; puesto que, quienes si tienen dicho poder es el parlamento, que se traduce como el pueblo.</b></p> <p>b) Su figura aún sigue siendo autoritaria, ella tiene el poder absoluto en Reino Unido.</p> <p>c) Su figura es la de un títere y quien sí tiene el poder es el primer ministro.</p> <p>d) Su figura ya no tiene valor histórico, puesto que vivimos en tiempos distintos a los de siglos pasados, el poder lo tiene EE. UU mediante su poder económico.</p>												

			<p><b>10</b> La educación peruana, durante la colonia, no se diferenciaba mucho de la impartida durante la época feudal de Europa, época donde la educación era un privilegio reservado solamente para ciertos sectores, mientras que actualmente es considerada un derecho para todos.</p> <p>Elige la afirmación que explique otro cambio entre la educación de la colonia y la educación actual.</p>	<p>a) En época colonial era recomendable aprender solo cursos de arte, mientras que en la actualidad se aprende también matemática y ciencias.</p> <p><b>b) En época colonial, la educación era impartida por órdenes religiosas, mientras que en la educación actual la educación es garantizada por el Estado Peruano.</b></p> <p>c) En la época colonial, la educación era solo para las personas hábiles en la guerra, mientras que en la actualidad es para los hábiles en ciencias.</p> <p>d) En la época colonial era recomendable que los estudiantes aprendan agricultura, mientras que en la actualidad no es necesario hacerlo.</p>
		<p>Identifica situaciones de simultaneidad en el proceso de desarrollo histórico de las sociedades.</p>	<p><b>11</b> La siguiente línea de tiempo presenta información con fechas aproximadas sobre las civilizaciones inca y azteca.</p> <p>Observa:</p>  <p>¿Cuál de las siguientes alternativas se desprende de esta línea de tiempo?</p>	<p>a) El período de desarrollo del Imperio azteca terminó después que el del Imperio incaico.</p> <p><b>b) En el año 1450, aproximadamente, ambas civilizaciones se encontraban en su máximo período de desarrollo.</b></p> <p>c) En el año 1200 ya existían tanto el Imperio incaico como el Imperio azteca.</p> <p>d) El período de mayor desarrollo de los incas empezó antes que el de los aztecas.</p>

			12	Mientras en el virreinato del Perú, durante los inicios de 1780, Tupac Amaru II lideraba el movimiento indígena más grande de América en contra del dominio español, qué acontecimiento histórico acontecía en Europa al finalizar esa década.	a) Revolución copernicana. b) I Guerra Mundial. <b>c) Revolución Francesa.</b> d) Reforma Protestante.
	<b>Elabora explicaciones sobre procesos históricos</b>	Relaciona hechos o procesos históricos con situaciones del presente.	13	La revolución inglesa en el siglo XVII, la Revolución Francesa en el siglo XVIII, sumado a las Cortes de Cádiz de inicios del siglo XIX, dieron como resultado una nueva visión de organización de la sociedad, donde se rescata el valor de la voluntad popular y la caída del autoritarismo representado en la figura del rey. ¿Cuál de las siguientes alternativas señala aquella institución actual que representa la voluntad popular en el gobierno de un país?	a) El poder judicial. <b>b) El congreso de la República.</b> c) Los colegios de abogados. d) La federación peruana de fútbol.
			14	A inicios de la república peruana, se tuvieron distintos presidentes en un muy corto periodo de tiempo, esto debido a la inestabilidad política del país en aquellos años, representado en la falta de una clase política que tomara las riendas del Perú. ¿Cuál de las siguientes alternativas evidencia las consecuencias actuales de aquella falta de clase política en el país?	a) Nuestra dependencia económica de las grandes potencias. b) La infraestructura en mal estado de algunas pistas y veredas en el territorio nacional. <b>c) Que, a día de hoy, en pleno 2022, sigamos en disputas políticas, evidenciadas en la falta de compromiso, por parte de las autoridades, con el pueblo que los eligió; esto va desde el congreso y gobierno hasta las municipalidades distritales.</b> d) Ninguna consecuencia negativa, puesto que, nuestro sistema político es el ideal y por eso ha perdurado por 200 años.

		<p>Relaciona hechos o procesos históricos con sus consecuencias.</p>	<p>15</p>	<p>Tras la finalización de la revolución francesa una de sus consecuencias más notables se dio en el campo económico ya que se instauró el nuevo modelo económico llamado:</p>	<p>a) Neoliberalismo <b>b) Capitalismo</b> c) Burguesía d) feudalismo.</p>
			<p>16</p>	<p>Una de las principales preocupaciones al independizarse, políticamente, el Perú de España, fue el modelo de gobierno que seguiría y quien dirigiría dicho gobierno, finalmente el modelo elegido fue el republicano y quienes lo dirigieron fueron los militares que participaron en la guerra de independencia, dando lugar a lo que se conoce como primer militarismo. ¿Por qué consideras que fueron los militares y no civiles quienes asumieron el poder en este primer momento republicano?</p>	<p><b>a) Porque fue una consecuencia de casi tres siglos de dominación española, donde el poder político estuvo en manos de los españoles peninsulares y no, de los peruanos (civiles), en otras palabras, no había civil preparado que afrontara ese reto.</b> b) Porque fue gracias a los militares que nos independizamos y una manera de retribuir ese hecho, era brindándoles el poder político. c) Porque España colocó como condición para la independencia, que los nuevos gobernantes deberían de ser militares y no civiles. d) Porque los civiles tenían el poder militar de quienes independizaron el Perú y optaron por dejarles el gobierno.</p>
		<p>Justifica la importancia de los actores sociales en los hechos y procesos históricos.</p>	<p>17</p>	<p><b>REVOLUCIÓN FRANCESA</b> Antes de 1879, la sociedad francesa se encontraba marcada por las desigualdades propias de un sistema estamental donde cada quien ocupaba un espacio determinado por el nacimiento y “donde existía una enorme masa de desposeídos (el pueblo llano) que vivían sólo para satisfacer a la nobleza y el clero.” (Andalucía, 2020)</p>	<p><b>a) Porque ambos grupos pertenecían al bloque de no privilegiados durante el Antiguo régimen y solo mediante una verdadera revolución conjunta lograrían un cambio en aquel sistema estático.</b> b) Porque buscaban el solo utilizarlos para llegar al poder político, que era lo que les</p>

			<p>En este contexto, y desde hacía ya varios siglos, un sector del pueblo llano (burgueses) había ido ganando riqueza, aunque no los privilegios políticos de los que sólo gozaban los nobles y, desde luego, estimaba esta situación como injusta, dicha situación los llevó a unirse con el pueblo, el cual no poseía ni poder económico, ni político, pero sí conformaban la mayor parte de la población inconforme con el sistema. Según la información anterior, ¿cuál de las siguientes alternativas es una razón que explica por qué burgueses buscaron una alianza con el pueblo a fin de destruir el Antiguo Régimen?</p>	<p>faltaba, puesto que poder económico ya poseían.</p> <p>c) Porque así buscaban evitar un futuro conflicto con ellos, cuando dichos burgueses tomaran el poder.</p> <p>d) Porque los burgueses no tenían experiencias en actos violentos, como una revolución.</p>
			<p><b>18 INDEPENDENCIA DE LATINOAMÉRICA</b>  Uno de las acciones que permitió la independencia de los países americanos durante los inicios del siglo XIX, fue la conformación de Juntas de Gobierno en las principales ciudades de los virreinos de Nueva Granada y del Río de la plata, su importancia radica en que dichas Juntas favorecieron la organización política y militar para lograr la libertad política de dichos pueblos respecto a España. No obstante, en el virreinato del Perú no existía Junta de Gobierno alguna, lo cual evidenciaba, por parte de algunos líderes criollos, la conformidad con el dominio español en estas tierras, añadido a la fuerte represión por parte del ejército español en tierras peruanas, dicha situación llevó a los ejércitos de la corriente libertadora del norte y del sur a luchar por la independencia del Perú respecto al yugo español. ¿Cuál consideras que fue la importancia de tales ejércitos en la independencia de la antigua América Española?</p>	<p>a) Su importancia radica en proteger a los criollos de posibles ataques personales, de parte de los españoles, por haber liberado sus antiguos dominios.</p> <p>b) Su importancia radica en garantizar la lucha por parte del pueblo indígena peruano por su libertad.</p> <p>c) Su importancia es nula, puesto que después de España, los países latinoamericanos se encontraban en deuda con Inglaterra y pasaron a estar dominados económicamente por ellos.</p> <p><b>d) Su importancia radica en que, al liberar al Perú del yugo español, garantizaban la seguridad de las nacientes repúblicas, puesto que eliminaban la presencia política y militar española en esta zona del continente americano.</b></p>
		<p>Clasifica causas de los hechos o procesos históricos.</p>	<p><b>19</b> Durante inicios del siglo XIX, Napoleón Bonaparte impuso su poder político y militar en</p>	<p><b>a) Aquel vacío de poder en la metrópoli, favoreció el desarrollo y difusión de ideas</b></p>

			<p>Europa occidental, dicha imposición se trasladó a los países de España y Portugal, quienes tenían sus posesiones territoriales en América y como consecuencia de dicha invasión francesa sufrieron una crisis en su dominio sobre sus virreinos, crisis que terminó en la libertad política de dichos territorios. Por lo cual dicho acontecimiento se ubica como una de las causas externas que permitieron la independencia de América en el siglo XIX.</p> <p>¿Qué alternativa expresa la repercusión de la invasión napoleónica, a España, en la independencia de los distintos países latinoamericanos?</p>	<p><b>independentistas entre los criollos, quienes deseosos de alcanzar poder político aprovecharon aquella crisis española y se organizaron mediante juntas de gobierno en América.</b></p> <p>b) Las noticias de la invasión napoleónica a España, despertaron en Tupac Amaru II el deseo de rebelarse que contra la dominación española en territorio americano.</p> <p>c) Don José de San Martín fue financiado por Napoleón, a fin que lograra la independencia de América y así España pierda totalmente su condición de potencia, la cual ya se encontraba deteriorada.</p> <p>d) No tiene repercusión alguna, puesto que Napoleón se encontraba en Europa y la independencia se dio en América.</p>
			<p><b>20</b> Durante fines del siglo XIX, se desarrolló la Guerra del Pacífico, misma que tuvo como protagonistas a Bolivia, Chile y Perú.</p> <p>¿Cuál de las siguientes alternativas fue la causa para que tuviera lugar dicho acontecimiento?</p>	<p>a) La explotación por parte de empresas chilenas de las riquezas del desierto de Atacama, en territorios donde no estaban claros los límites entre Bolivia y Chile.</p> <p>b) La decisión del gobierno de Bolivia de confiscar los bienes pertenecientes a compañías chilenas y que se negaron a pagar derechos de exportación.</p> <p>c) El pacto de alianza defensiva firmado entre Bolivia y Perú en 1873, que garantizaba la integridad de los territorios de ambos países y el apoyo mutuo ante amenazas militares.</p> <p><b>d) T.A.</b></p>

### Anexo D: Matriz de consistencia

PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN ORGANIZADORES GRÁFICOS PARA POTENCIAR LA COMPETENCIA “CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS” EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LAMBAYEQUE					
PROBLEMA	OBJETIVOS	VARIABLES	DIMENSIONES	ÁRBOL TEÓRICO	INSTRUMENTO
¿ Qué características teóricas y metodológicas debe tener una propuesta didáctica basada en organizadores gráficos para potenciar la competencia “construye interpretaciones históricas” en los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque?	<b>GENERAL:</b> Diseñar una propuesta didáctica basada en organizadores gráficos orientada a potenciar la competencia “Construye interpretaciones históricas” en los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque.  <b>ESPECÍFICOS:</b> <b>OE1:</b> Diagnosticar el nivel de desarrollo de la competencia “Construye interpretaciones históricas” en los estudiantes de educación secundaria de una	<b>Variable independiente:</b> Propuesta didáctica basada en organizadores gráficos	Fundamentación pedagógica de la propuesta	I. Teorías del aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoría del aprendizaje generativo (Wittrock)</li> <li>• Teoría sociocultural del aprendizaje (Vygotsky)</li> <li>• Teoría del aprendizaje social y cognitivo (Bandura)</li> <li>• Teoría del aprendizaje significativo (Ausubel)</li> <li>• Teoría del aprendizaje por descubrimiento (Bruner)</li> <li>• Pensamiento visual</li> </ul>	Ficha de validación de la propuesta didáctica (juicio de expertos)
			Principios didácticos de la propuesta		
			Estructura general de la propuesta		
			Secuencia y programación de sesiones		
Evaluación de la propuesta	II. Organizadores gráficos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto</li> <li>• Tipos</li> <li>• Importancia didáctica</li> </ul> III. Didáctica de las Ciencias Sociales				

	<p>institución educativa privada de Lambayeque.</p> <p><b>OE2.</b> Elaborar un modelo teórico que sustente la investigación.</p> <p><b>OE3.</b> Fundamentar teóricamente la propuesta didáctica basada en organizadores gráficos.</p> <p><b>OE4.</b> Diseñar la propuesta didáctica basada en organizadores gráficos.</p> <p><b>OE5.</b> Validar la propuesta didáctica basada en organizadores gráficos, mediante juicio de expertos.</p>	<p><b>Variable dependiente:</b> Construcción de interpretaciones históricas</p>	<p>Interpreta críticamente fuentes diversas.</p>	<p>I. Educación Básica Regular (EBR)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Niveles</li> <li>• Ciclos</li> <li>• Áreas curriculares</li> </ul> <p>II. Competencia “Construye interpretaciones históricas”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición</li> <li>• Capacidades</li> <li>• Desempeños (CNEB 2016)</li> </ul>	<p>Cuestionario (Evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa privada de Lambayeque.</p>
<p>Comprende el tiempo histórico.</p>					
<p>Elabora explicaciones sobre procesos históricos.</p>					