



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.*  
*José María Pino Suárez 400-2 esq a Berdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*  
 RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

**Año: XIII    Número: 2    Artículo no.:12    Período: 1 de enero del 2026 al 30 de abril del 2026**

**TÍTULO:** Proyecto de investigación para la propuesta de una estrategia didáctica para la enseñanza de la temporalidad cíclica como parte del proceso enseñanza aprendizaje de la historia en la institución de Educación fiscal Amazonas del distrito 6 del Cantón Quito, Ecuador.

**AUTOR:**

1. Máster Carlos Eduardo Fonseca Largo.

**RESUMEN:** Esta investigación busca mejorar la enseñanza de la temporalidad histórica en la Institución Educativa “Amazonas” del Distrito 6 del Cantón Quito, Ecuador; mediante una estrategia didáctica para la enseñanza de la temporalidad cíclica. Se justifica en la necesidad de superar la visión lineal y hegemónica de la historia que invisibiliza a grupos marginados y debilita la identidad individual y colectiva de los estudiantes. La metodología es Interventiva, de carácter aplicado y con métodos mixtos, combinando el análisis cualitativo y cuantitativo en una muestra de cien estudiantes y doce docentes. Los resultados anticipados evidencian que la incorporación de la temporalidad cíclica fortalece la identidad colectiva, fomenta el pensamiento crítico e inclusivo y proyecta un aprendizaje histórico más equitativo.

**PALABRAS CLAVES:** temporalidad, historia, identidad, memoria, inclusión.

**TITLE:** Research project to propose a teaching strategy for teaching cyclical temporality as part of the history teaching-learning process at the Amazonas Public Education Institution in District 6 of the Quito Canton, Ecuador.

**AUTHOR:**

1. Master. Carlos Eduardo Fonseca Largo.

**ABSTRACT:** This research seeks to improve the teaching of historical temporality at the "Amazonas" Educational Institution in District 6 of Quito Canton, Ecuador, through a didactic strategy for teaching cyclical temporality. It is justified by the need to overcome the linear and hegemonic view of history that renders marginalized groups invisible and weakens students' individual and collective identities. The methodology is interventional, applied, and uses mixed methods, combining qualitative and quantitative analysis in a sample of one hundred students and twelve teachers. The anticipated results show that the incorporation of cyclical temporality strengthens collective identity, fosters critical and inclusive thinking, and projects more equitable historical learning.

**KEY WORDS:** temporality, history, identity, memory, inclusion.

## **INTRODUCCIÓN.**

La enseñanza y el aprendizaje de la Historia desempeñan un papel fundamental en la formación de individuos conscientes de su identidad individual y colectiva. Esta disciplina les permite formarse como sujetos reflexivos y críticos, capaces de analizar y comprender su contexto y cuestionar su realidad desde una perspectiva temporal histórica contraída en el pasado, presente y futuro. Para Carretero (1997), la Historia no solo narra eventos pasados, sino que también contribuye al desarrollo de una conciencia colectiva e individual en el presente; sobre quiénes somos, de dónde venimos y a dónde vamos ampliando la conciencia colectiva desde la diversidad.

En América Latina, según Polo y Gómez (2019), La enseñanza de la Historia es un proceso que se ha establecido como una disciplina que crea, manipula e influye en la construcción de identidades, tanto colectivas como individuales, y para ello, su enseñanza se ha recurrido tradicionalmente a un modelo basado en la temporalidad histórica lineal como elemento clave, que apoyado desde el paradigma positivista se ha difundido en las instituciones educativas.

La práctica común para la enseñanza y el aprendizaje de la historia se ha centrado tradicionalmente en el uso de una única herramienta que permite observar el pasado; la temporalidad histórica lineal, esta se refiere a la capacidad de organizar los eventos y los hechos históricos desde una sola representación unidireccional. Tal enfoque no solo facilita la comprensión del pasado, sino que también influye en la configuración de la identidad individual y colectiva, así como en la forma en que se interpreta el presente y se proyecta el futuro.

Bajo esta perspectiva, en el Ecuador, según Moreira (2024) describe a la enseñanza aprendizaje de la historia como monocultural y lineal, centrada en narrativas hegemónicas que minimizan o excluyen las perspectivas y experiencias sociales; por medio del uso de la herramienta de las temporalidades desde la lógica positivista lineal, fragmenta a la realidad, descontextualiza el hecho histórico del pasado en el presente; desarrolla una cultura única y legítima al poder en el estado o nación por medio de adaptar, organizar y explicar a la Historia, según intereses ideológicos y políticos.

De esa manera, la forma en que se enseña la historia en una temporalidad lineal que organiza el tiempo en el Ecuador puede influir significativamente en la formación de la identidad de los estudiantes, quienes pueden llegar a asimilar como verdades absolutas, únicas e inmutables las realidades históricas presentadas desde la perspectiva del poder, el estado- nación y la hegemonía cultural que conduce al progreso del futuro desconociendo su pasado y reduciendo su presente.

En este sentido, la enseñanza de la histórica debe abordarse desde distintas perspectivas, considerando no solo su carácter lineal, sino también enfoques alternativos como el cíclico y el multicausal, contruidos desde una mirada crítica y decolonial. La temporalidad cíclica se entiende como una concepción del tiempo en la que determinados procesos sociales y luchas colectivas reaparecen en distintos momentos históricos, bajo nuevas condiciones políticas, económicas, tecnológicas, sociales y culturales, pero conservando elementos de continuidad; desigualdades sociales, exclusiones políticas, explotación laboral, que permiten vincular el pasado con el presente e interpretar el futuro.

Este enfoque facilita a los estudiantes reconocer patrones de repetición y transformación en los fenómenos históricos, contextualizar su presente a partir de eventos complejos, y comprender el papel de los actores sociales en la construcción de la historia, al mismo tiempo que se promueve el reconocimiento de la diversidad cultural; además, no solo facilita el análisis de los procesos del pasado, sino que también ayuda a que las personas se identifiquen como parte de un grupo social y cultural en su presente cotidiano, fortalece su identidad desde la diversidad cultural y construye su historia.

Este enfoque inclusivo permite ampliar la percepción del presente, desde el pasado histórico, integrando a grupos históricamente excluidos y marginados, y les admite reconocerse como protagonistas de su propia historia, en contraste con la narrativa lineal que los ha relegado por no ajustarse al ritmo del progreso en la linealidad continua; de esta manera, al adoptar perspectivas temporales cíclicas en la educación histórica enriquece la comprensión de los estudiantes sobre la interrelación entre pasado, presente y futuro, y promueve una visión más inclusiva y diversa de la sociedad.

Esta propuesta de incorporar la enseñanza de la temporalidad cíclica en el aprendizaje histórico, busca mejorar el proceso de la enseñanza aprendizaje de la historia, además de cuestionar la perspectiva lineal dominante. En esta investigación se asume la temporalidad cíclica como una herramienta didáctica que permite representar la historia en espiral, destacando los momentos en los que determinadas luchas o reivindicaciones reaparecen bajo nuevas condiciones que posibilita al estudiante reconocer, tanto las continuidades como las transformaciones de los fenómenos sociales entre los elementos de continuidad. De este modo, se integran las memorias y experiencias de grupos históricamente invisibilizados, ampliando la comprensión del presente y reconociendo a estos colectivos como autores de su propia historia. Al conectar el pasado con el presente mediante estos ciclos, se fomenta la inclusión de identidades marginadas y se contribuye a la construcción de un futuro más equitativo y diverso.

## **DESARROLLO.**

### **Enfoques de la temporalidad histórica.**

Los enfoques teóricos constituyen marcos conceptuales que facilitan la comprensión, el análisis y la explicación de la realidad. Para Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018), el enfoque teórico proporciona las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para analizar los datos, construir conocimiento e interpretar los fenómenos de la realidad. En el ámbito educativo, estos enfoques ofrecen marcos que permiten comprender el qué y el cómo se construye y se enseña el conocimiento. En la enseñanza de la historia, para Carretero (1997), destaca que los enfoques teóricos no solo explican cómo se aprende el pasado, sino que también como se construye la identidad en el presente y propone formas de fomentar un pensamiento e identidad en los estudiantes desde la reflexión y la criticidad desde su cotidianidad a unas proyecciones futuras.

Desde esa óptica, la enseñanza de la histórica ha tomado un enfoque que interpreta el hecho histórico desde lo tradicional; propuesto por el paradigma del positivismo, como una dirección única e inamovible en la práctica de la enseñanza y aprendizaje del tiempo; esta dirección fragmenta la realidad descontextualiza, el hecho histórico del pasado en el presente y desarrolla una identidad cultural desde la hegemonía y la legitimación del poder en el estado nación, construyendo identidades falsas e inventadas en los sujetos que no reconocen en la realidad de su entorno directo.

Por otro lado, los enfoques críticos y deconstructivos latinoamericanos que pretende superar los enfoques tradicionales positivista lineales, permiten construir una narrativa histórico complejo y plurales. En este sentido, el concepto de pluralidades (Walsh, 2009) propone una enseñanza de la temporalidad cíclica donde múltiples formas de entender el pasado coexisten sin jerarquías en el presente; esta aproximación admite que la historia sea comprendida como un proceso en el que convergen diferentes tiempos, espacios, memorias y sujetos reconociendo las nuevas condiciones y los elementos de continuidad.

**El enfoque teórico desde el positivismo en la enseñanza aprendizaje de la historia.**

El positivismo, como paradigma que interpreta Sandoval (2015), tiene como principio fundamental la concepción moderna del mundo y la fragmentación de la realidad para cosificarlos, observarlos, organizarlos y comprenderlos desde los análisis de las ciencias científicas. Este principio se ha convertido en la base de visiones teóricas y prácticas educativas para la enseñanza de la Historia, pues reducen y ubica el hecho histórico en objetos de elementos aislados de la realidad para ser medibles, observables y predecibles con las posibilidades de ubicarlos en las temporalidades lineales.

Desde esta perspectiva, según Ritzer (1993), el positivismo busca explicar y moldear la comprensión de la sociedad a partir de la aplicación del método científico propio de las ciencias naturales; de esta forma, la realidad se fragmenta en hechos históricos para cosificarlos. Este enfoque se legitima en los centros escolares mediante prácticas de enseñanza de la Historia desde el memorismo, que reducen los procesos históricos a datos cuantificables y descontextualizados; de este modo, se invisibiliza la complejidad y el carácter situado de los fenómenos sociales, al tiempo que se facilita la manipulación, ordenamiento y control de las identidades de los sujetos (Barros, 2014).

**Enfoque desde la teoría crítica respecto a la enseñanza de la temporalidad histórica.**

Superar el positivismo en la enseñanza de la historia implica trascender las temporalidades lineales mediante una concepción alternativa de la temporalidad histórica. Este enfoque, de carácter crítico y reflexivo, debe articularse con la memoria colectiva para dismantelar la fragmentación de la realidad impuesta por discursos hegemónicos, los cuales desvinculan a los sujetos de sus contextos. Tales narrativas consolidan relaciones de dominio dentro de las identidades nacionales, reduciendo a los actores históricos a instrumentos de poder.

Apoyada desde el materialismo histórica marxista, el Método Dialéctico propuesto por Barboza (2011) propone que la realidad es un proceso en constante desarrollo, donde el mundo material y el pensamiento evolucionan a través de contradicciones. Según esta visión, la historia no es lineal, sino el resultado de

tensiones entre fuerzas opuestas que generan realidades; bajo nuevas condiciones, pero conservan elementos de continuidad.

Sus representantes, desde Horkheimer (1967), Benjamín (2008), Marcuse (1993), y Adorno (2001) que denuncian las fragmentaciones de la realidad y el abuso del progreso como mecanismo de desarrollo social hasta Habermas (1986), Espinter (2020) y Palacio (2012), que han criticado las narrativas históricas simplistas y han propuesto enfoques más críticos, dialécticos e inclusivos desde las contrahegemonías y el uso de la memoria como mecanismo de representación de los grupos invisibilizados del pasado en el presente. Estos enfoques no solo enriquecen la comprensión del pasado, sino que también empoderan a los estudiantes para cuestionar y transformar su realidad presente y construir un futuro con todas las experiencias sociales.

### **Enfoque de la decolonialidad en Latinoamérica para la enseñanza de la Historia.**

En América Latina, la teoría crítica no ha logrado consolidarse plenamente debido a su enfoque eurocéntrico, centrado en las realidades de los grupos obreros y campesinos propios del contexto europeo; por esta razón, en el ámbito latinoamericano resulta necesario incorporar enfoques teóricos alternativos que respondan a la diversidad social, cultural y étnica de la región. Estos enfoques deben permitir la integración de los distintos grupos sociales que coexisten en contextos heterogéneos, y al mismo tiempo, contribuir a la construcción de una identidad cultural plural y situada en la experiencia histórica de los estudiantes.

La realidad latinoamericana es mucho más amplia y diversa, pues incluye a afrodescendientes, indígenas, mestizos y otros grupos marginados, cada uno con perspectivas culturales y experiencias históricas propias. En esta diversidad ha dificultado que la teoría crítica se adapte completamente a la región; no obstante, sigue siendo un referente teórico y filosófico valioso para la decolonialidad, un enfoque que busca reescribir la historia y el conocimiento desde nuestras propias experiencias sociales, reconociendo y valorando la pluralidad de voces y saberes que coexisten en América Latina; así la decolonialidad como

enfoque teórico propone un modelo de enseñanza que parte de nuestras realidades y diversidades, cuestionando las estructuras de poder impuestas por el colonialismo y promoviendo una visión más inclusiva y auténtica en el aprendizaje de la historia.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia no debe concebirse únicamente como una sucesión cronológica de hechos, sino como una construcción cultural y simbólica (Wallerstein, 2006); de esta manera, se pretende enseñar la historia como un ciclo repetitivo, donde los acontecimientos se reeditan bajo nuevos condicionamientos, pero conservan elementos de continuidad. Esta noción se contrasta con la linealidad impuesta por la modernidad occidental, que privilegia el progreso y la ruptura con el pasado y el presente.

Desde el pensamiento fronterizo, Polo y Gómez (2019) sostienen que el conocimiento no debe generarse únicamente desde los centros de poder, sino también desde los márgenes. Esta perspectiva permite que la enseñanza de la historia se torne más crítica y reflexiva, al incorporar las experiencias sociales, culturales y políticas de todos los actores sociales; de este modo, se amplía la comprensión del pasado y se reconoce la diversidad de voces que contribuyen a la construcción del presente.

Aplicado a la enseñanza de la historia, esto involucra integrar relatos históricos subalternos y visibilizar voces silenciadas; de esta manera, la enseñanza aprendizaje de la historia no solo informa sobre el pasado, sino que también reconfigura la relación entre saber, identidad y poder desde todos los espacios sociales y plurales.

La enseñanza de la historia debe orientarse hacia un proceso de descolonización del conocimiento, incorporando las voces, memorias y saberes de los pueblos históricamente marginados; de este modo, se reconoce que las continuidades históricas como la desigualdad social, la exclusión política y la explotación laboral no son solo residuos del pasado, sino procesos que persisten en el presente y que deben ser comprendidos críticamente desde una perspectiva plural y emancipadora cuando se enseña y aprende historia. Como menciona Santos (2018), que aporta a esta discusión con su idea del "epistemicidio",



refiriéndose a la destrucción sistemática de conocimientos no occidentales durante la colonización y presentes en las narrativas históricas.

Por otro lado, siguiendo la misma línea, la enseñanza de la historia adquiere un papel central al reconocer la pluralidad de temporalidades históricas. Desde la escuela de los Annales, se planteó la existencia de múltiples ritmos del tiempo: coyunturales, estructurales y de larga duración; es decir, de carácter cíclico. Bajo nuevas condiciones políticas, económicas, tecnológicas y sociales, la perspectiva decolonial retoma y amplía esta idea para incorporar las temporalidades no lineales propias de los pueblos indígenas y afrodescendientes, que coexisten con elementos de continuidad histórica como la desigualdad social, la exclusión política y la explotación laboral. Esta mirada propone una lectura del tiempo que reconozca las historias interrumpidas por la colonización y las resistencias que emergen como formas de resistencia y reconstrucción de la enseñanza de la historia (Beorlegui, 1999).

### **La enseñanza de la Historia desde la temporalidad lineal.**

La historia constituye una herramienta fundamental para la construcción de identidades sociales y colectivas; no obstante, la forma en que se enseña y se aprende influye profundamente en la manera en que se concibe al ser humano dentro de un espacio y un tiempo determinados. En este sentido, la enseñanza histórica no solo transmite conocimientos sobre el pasado, sino que también modela las percepciones del presente y las proyecciones hacia el futuro.

Según Sánchez (2013), la enseñanza tradicional de la historia se ha desarrollado, en gran medida, desde una temporalidad lineal sustentada en una concepción positivista que fragmenta la realidad histórica en el presente. Este enfoque limita la comprensión de los fenómenos sociales al impedir el análisis de las diversas perspectivas, condiciones de aparición y elementos de continuidad que los redefinen a lo largo del tiempo; en consecuencia, la memoria entendida como un mecanismo de articulación entre el pasado y el presente queda relegada, debilitando sobre la posibilidad de construir una comprensión histórica más integral y crítica.

Desde una perspectiva positivista, el uso de la temporalidad en la historia, al situarse dentro de un marco observable y medible, transforma el tiempo en una estructura lineal donde se ubican los hechos históricos. Bajo esta concepción, el docente de Historia puede explicar el pasado de manera coherente con la información disponible y la perspectiva del presente. En este sentido, la sucesión de acontecimientos históricos mantiene un orden invariable para cualquier observador fragmentando la realidad y descontextualizando el hecho histórico del pasado y el futuro, a diferencia de la sucesión de movimientos en la física, cuya ordenación solo se conserva cuando existe una relación causal (Ceballos y Ceballos, 2006).

Este concepto de temporalidad en la enseñanza de la historia se refiere a la manera en que el tiempo es comprendido, organizado y representado. No se limita a una simple secuencia cronológica de eventos, sino que implica una interpretación del pasado en relación con su proyección hacia el futuro. La temporalidad histórica es un componente esencial de la conciencia histórica, ya que permite a individuos y sociedades dotar de significado su experiencia temporal al integrar el pasado, el presente y el futuro dentro de una narrativa coherente. Esta perspectiva trasciende la memorización de fechas y acontecimientos, centrándose en la comprensión de los procesos históricos y su impacto en la construcción de la identidad colectiva (Gómez y Reyes, 2012).

### **Temporalidades cíclicas en la enseñanza de la historia.**

El cambio de perspectiva para la enseñanza de las temporalidades en la historia desde la linealidad hacia lo cíclico está enfocado a visibilizar a los grupos que tradicionalmente están excluidos en la historia oficial. Este enfoque permite cuestionar el progreso y dominación de un poder hegemónico, así como la estructura del estado nación que define sus identidades dentro de las narrativas históricas (Devoto, 2007).

Para Spengler (1966), una de las formas para enseñar la historia es irrumpir el presente ampliando los ciclos de tiempo en un modelo morfológico y orgánico de la historia que ocupa la memoria como un catalizador. Esta forma de enseñar la temporalidad cíclica permite ingresar a los grupos sociales

invisibilizados en la historia dentro de un presente gracias a la memoria como evidencia mediadora entre el pasado y futuro con el fin de construir una narrativa histórica para la reconciliación de todos los sujetos en sociedad (Todorov, 1991).

Toynbee (1951), siguiendo la corriente cíclica, amplía la comprensión de la enseñanza de la historia al considerar las relaciones sociales que surgen como respuestas a los desafíos propios de cada contexto histórico. Desde esta perspectiva, resulta imperativo enseñar una historia concebida como un proceso cíclico, pero también crítica y reflexiva, que se construya desde el presente y la cotidianidad de las experiencias sociales.

Ese enfoque permite comprender los elementos de continuidad histórica como la desigualdad social, la exclusión política y la explotación laboral, que aunque se manifiestan bajo condiciones distintas, persisten como estructuras que atraviesan y configuran la experiencia humana a lo largo del tiempo histórico; por lo tanto, la enseñanza de las temporalidades cíclicas se comprende como un enfoque alternativo para el aprendizaje de la historia, pues permiten visibilizar a los grupos tradicionalmente excluidos de las narrativas lineales dominantes que han limitado la comprensión de los elementos de continuidad histórica presentes en la cotidianidad, tales como la desigualdad social, la exclusión política y la explotación laboral. Este enfoque pedagógico integra diversas experiencias históricas y favorece procesos de reconciliación social, contribuyendo a la construcción de identidades colectivas más inclusivas y complejas. A través de la memoria, asumida como eje mediador, se promueve el reconocimiento histórico de mujeres, campesinos, pueblos indígenas, obreros y comunidades afrodescendientes como sujetos activos en la construcción del pasado y del presente.

La enseñanza de la temporalidad histórica cíclica se fundamenta en la comprensión del tiempo como un proceso no lineal, donde los acontecimientos sociales, políticos y culturales tienden a reaparecer bajo nuevas condiciones históricas. A diferencia de la visión lineal, que concibe la historia como una sucesión continua de hechos orientados hacia el progreso, la perspectiva cíclica reconoce que ciertos fenómenos

como las luchas sociales, las crisis económicas o las transformaciones culturales se repiten en distintas épocas, conservando elementos de continuidad que vinculan el pasado, el presente y el futuro.

Desde el punto de vista pedagógico, enseñar la temporalidad histórica cíclica implica promover en los estudiantes una comprensión más compleja y dinámica de los procesos históricos. Este enfoque permite identificar patrones recurrentes y analizar cómo las sociedades reinterpretan sus experiencias a lo largo del tiempo, favoreciendo una lectura crítica de la historia que integra memoria, resistencia y transformación.

En este sentido, la temporalidad cíclica fomenta una conciencia histórica inclusiva, al rescatar las voces y experiencias de actores tradicionalmente invisibilizados; así el aprendizaje histórico deja de ser una simple cronología de hechos para convertirse en un proceso reflexivo que conecta los ciclos del pasado con los desafíos del presente y las posibilidades de cambio futuro.

### **El proceso de la enseñanza y aprendizaje de la historia.**

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un fenómeno dinámico y bidireccional, donde el docente facilita las condiciones pedagógicas para que el estudiante construya activamente su conocimiento (Tryphon y Vonèche, 2000). Este proceso se fundamenta en la interacción social, la mediación de herramientas culturales, lenguaje, tecnologías y el andamiaje gradual de aprendizajes significativos (Flores, 2016). Lejos de ser una mera transmisión de información, implica un diálogo constante entre los saberes previos de los estudiantes, los nuevos contenidos y su aplicación en contextos reales, complejos, plurales y dinámicos se promueve el desarrollo de las competencias cognitivas, sociales y emocionales (Coll, 2004). Autores como Pagés (2011) destacan la importancia de enseñar a pensar históricamente desde las temporalidades; es decir, a cuestionar, criticar y reflexionar sobre las narraciones históricas, contextualizar procesos y relacionar pasado con el presente y futuro utilizando las temporalidades.

El proceso de enseñanza aprendizaje en el ámbito de la historia debe superar el modelo tradicional basado en la transmisión unidireccional de conocimientos desde las linealidades. Hacia un enfoque crítico, cuestionador, cíclico y reflexivo sobre la historia como saber, este proceso se concibe como una construcción dialógica y reflexiva del discurso histórico oficial hacia las narrativas de la historia plural y diversa (Freire, 2012); de esta manera, la enseñanza de la temporalidad histórica, lejos de ser una mera secuencia lineal, se aborda como un entramado de experiencias plurales que incluyen voces tradicionalmente silenciadas (Santos, 2018). Esto implica cambiar la enseñanza y el aprendizaje de la temporalidad lineal hacia la cíclica que fomentan la participación y el pensamiento complejo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia trasciende la mera memorización de fechas y acontecimientos (Gadamer, 1998), transformándose en una práctica reflexiva, que a partir de la memoria, permite comprender los elementos de continuidad histórica que perviven en la cotidianidad. Este enfoque promueve el diálogo con las fuentes, los contextos y las múltiples perspectivas históricas desde la temporalidad cíclica. En este sentido, la historia debe ocupar en el currículo ecuatoriano un lugar de debate permanente, centrado en qué contenidos enseñar, cómo abordarlos y qué perfil de egreso se busca formar en los estudiantes. La enseñanza formal de la historia se mantiene estrechamente vinculada con la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva, reafirmando su papel en la formación de sujetos críticos, reflexivos y conscientes de su realidad social (Carretero & Montanero, 2008a).

Una de las propuestas más relevantes para la enseñanza de la historia es la incorporación de temáticas curriculares que visibilicen la diversidad cultural del país. Esto implica integrar las experiencias y contribuciones de grupos indígenas, campesinos, mujeres y afrodescendientes, quienes representan una parte esencial de la memoria social y conviven con elementos de continuidad histórica bajo nuevas condiciones; sin embargo, estas realidades, pese a formar parte de la cotidianidad del estudiantado, aún

no se reflejan de manera suficiente en el currículo escolar, lo que genera una enseñanza fragmentada y descontextualizada, alejada de las múltiples identidades y dinámicas sociales que conforman el presente. La enseñanza de la historia no solo es la interacción del ser humano y los recursos de aprendizaje, sino es la participación en prácticas sociales, reales y cotidianas donde el sujeto se interrelaciona con otros sujetos para apropiarse de signos culturalmente establecidos como el lenguaje, sistema que lejos de ser neutral, media el desarrollo de procesos mentales superiores al permitir la descontextualización del pensamiento (Tryphon & Vonèche, 2000). En tal sentido, se establece que los procesos y metodologías educacionales para la enseñanza de la historia se deben utilizar de acuerdo con los rasgos culturales, reales, cotidiana de los estudiantes y a las circunstancias que surjan en el ámbito estudiantil; de esta manera, se puede propiciar el aprendizaje mediante alguna actividad que sea representativa y de interés para lograr una formación de calidad.

El aprendizaje significativo en Historia constituye un proceso cognitivo mediante el cual los estudiantes articulan de manera no arbitraria y sustantiva nueva información con sus esquemas mentales preexistentes. Este mecanismo de construcción del conocimiento histórico permite generar experiencias educativas relevantes que conectan críticamente con las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas del entorno del aprendiz, transformando así la comprensión tanto del pasado como de su realidad actual (Ausubel, 1978); esa conexión facilita una comprensión más profunda y duradera de los eventos históricos y su impacto en la sociedad. En la enseñanza de la historia, esto implica trascender la memorización de fechas de un ejemplo típico de aprendizaje mecánico para fomentar el análisis crítico de fuentes y la conexión entre pasado y presente. Así, los estudiantes no solo aprenden el concepto, sino que examinan sus causas y consecuencias desde una temporalidad cíclica (Moreira, 2024).

Para Novak (2002), el aprendizaje significativo se ha enfocado desde un punto de vista básicamente cognitivo. Obviamente, todos sabemos que el ser humano no es sólo cognición sino también social, pero también es necesario en cierta forma considerar el lado afectivo de la cuestión; por lo tanto, el aprendizaje

significativo requiere no sólo que el material de aprendizaje sea potencialmente significativo, sino también que el aprendiz manifieste una disposición para relacionar el nuevo material de modo sustantivo y no arbitrario a su estructura de conocimiento.

A pesar del refinamiento, verificación y divulgación de la teoría del aprendizaje significativo propuesto por Novak (2002), este lo integra entre pensamiento, sentimiento y acción; lo que conduce al engrandecimiento humano; de esta manera, la enseñanza-aprendizaje de la Historia es una oportunidad de acción para cambiar significados del pensar y sentimientos entre aprendiz y profesor.

Complementando al aprendizaje significativo, se confluye el aprendizaje por experiencia elaborado por Bruner y Olson (1973), comprendido que para la enseñanza y el aprendizaje de la historia es necesario completar una serie de ciclos de cuatro etapas que implica cuatro formas distintas de aprender: experiencia concreta, reflexión, conceptualización abstracta y experimentación activa. El ciclo comienza cuando un individuo se involucra en una actividad, reflexiona sobre su propia experiencia, entonces deriva el significado de la reflexión y finalmente pone en acción la percepción recién adquirida a través de un cambio en el comportamiento o actitud (Araujo & Vela, 2009).

La experiencia concreta y la conceptualización abstracta se pueden caracterizar como dos formas opuestas de adquirir experiencia, lo que Cantú y García (2006) llaman prehensión, ya sea mediante la interpretación de conceptos o gracias a la experiencia tangible. La observación reflexiva y la experimentación activa; por otra parte, se pueden interpretar como dos formas opuestas de transformar la vivencia, ya sea mediante la reflexión interna o por medio de la manipulación externa activa. Aunque gran parte del aprendizaje experiencial puede ocurrir naturalmente en la vida diaria, puede también ser configurado o estructurado para guiar a los estudiantes a través de una experiencia y maximizar los resultados del aprendizaje (Muñoz, 2007).

Bajo esta perspectiva, se perfila un concepto de la enseñanza-aprendizaje de la historia que en este trabajo de investigación lo comprende como un proceso de interpretación crítica del presente desde el pasado

histórico. La particularidad de esta propuesta radica en su capacidad para incorporar las memorias de los grupos históricamente excluidos, transformando así la práctica educativa en un espacio que acoge la diversidad de experiencias sociales y que permite imaginar futuros más inclusivos desde la complejidad estructural de la sociedad.

### **Didáctica de la Historia.**

La Didáctica constituye una disciplina fundamental que cumple una doble función: por un lado, genera explicaciones comprensivas sobre las prácticas de enseñanza, y por otro, elabora marcos de orientación para fundamentar la acción docente desde la teoría a la práctica. Como señala Feldman (2010), la didáctica constituye una práctica fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que busca articular las experiencias humanas mediante un intercambio de saberes; lo que uno sabe al principio y lo que el otro desconocía se sintetiza en un proceso de acto educativo de construcción compartida.

Esta concepción encuentra sus raíces en Comenio (1998), quien concibió la Didáctica como un sistema normativo que regula las prácticas e interacciones pedagógicas entre sujetos, con el propósito de facilitar su adaptación a las exigencias del contexto sociohistórico que les corresponde vivir y adaptarse a las transformaciones sociales y educativas del siglo XXI.

En la actualidad, la didáctica contemporánea se ha transformado para adaptarse a los principios científicos actuales y a las demandas sociales, consolidándose como un mecanismo esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el caso específico de la didáctica de la Historia, esta establece principios teóricos y prácticos orientados a promover un aprendizaje significativo, sustentado en perspectivas constructivistas como las de Piaget (1985) citado por Tryphon y Vonèche (2000), donde se enfatiza el aprender haciendo mediante experiencias sociales cotidianas previas que permiten a los estudiantes vincular sus conocimientos con la realidad social bajo la guía del docente. Este enfoque, que concibe el aula como un espacio de acción reflexiva y aprendizaje colaborativo, busca desarrollar competencias críticas para interpretar el pasado desde las necesidades del presente.



Al igual que Fernández (2004), donde determina que el proceso didáctico debe articularse con las necesidades e intereses de los estudiantes como fundamento esencial de la práctica educativa. Este enfoque, centrado en el aprendiz, permite identificar primero sus intereses particulares, ya que conviven con los elementos de continuidad histórica; segundo, generar una atención genuina que motive el deseo de aprender dentro de su contexto específico bajo nuevas condiciones; de esta manera, se fomenta la exploración activa y cambiante del mundo mediante intereses concretos y significativos para el estudiante. La didáctica de la Historia cuestiona los relatos mono-causales y eurocéntricos, proponiendo en su lugar una temporalidad plural; para Santos (2018) determina la incorporación de las voces de grupos indígenas, mujeres, afrodescendientes y campesinos olvidados en las narrativas históricas.

Autores como Pagés (2011) enfatizan la necesidad de una didáctica que permita enseñar a problematizar el pasado y las narrativas del discurso de la enseñanza de la historia oficial, vinculándolo con conflictos sociales del presente como las desigualdades, injusticias o la memoria traumática para fomentar el pensamiento crítico, reflexivo y cuestionador; sin embargo, este enfoque enfrenta desafíos prácticos, como la resistencia curricular a los cambios o la escasez de materiales pedagógicos no coloniales (Steiman, s.f.). Superarlos exige una formación docente que combine rigurosidad historiográfica con pedagogías emancipadoras (Zambrano, 2006)

### **Teoría de la enseñanza aplicada a la historia.**

Las cuestiones sobre cómo se desarrolla el aprendizaje de la historia en el centro educativo son una preocupación constante para guiar el trabajo docente; existe una variedad de teorías que pretende explicar cómo funciona el cerebro humano y cuáles son los procesos de la mente que los sujetos realiza para construir un conocimiento.

El sistema educativo actual limita la autonomía del estudiante al restringir su aprendizaje a modelos pasivos y basados en la transmisión de conocimientos. Esta rigidez curricular impide que los estudiantes desarrollen su propio pensamiento crítico y capacidad de acción. Es necesario diseñar modelos de práctica

educativa que promuevan el aprendizaje, integrando experiencias sensoriales y motoras para fomentar la exploración, la creatividad y la construcción activa del conocimiento.

El constructivismo, como enfoque pedagógico, concibe el aprendizaje de la historia como un proceso activo de construcción de conocimiento, donde los estudiantes internalizan saberes significativos a través de experiencias sensorio-motrices y cognitivas (Hintze, s.f.). Esta perspectiva resulta particularmente relevante para la enseñanza histórica, ya que permite superar los modelos tradicionales basados en la memorización pasiva de fechas y eventos, sustituyéndolos por estrategias que fomentan la exploración guiada, la manipulación de fuentes históricas concretas y la resolución colaborativa de problemas del pasado.

Como señala Camilloni *et al.* (1996), existe una paradoja fundamental en que los estudiantes pasen la mayor parte del tiempo escolar sentados recibiendo información, cuando el aprendizaje histórico más efectivo ocurre mediante la acción y la interacción con el conocimiento. La implementación del constructivismo en historia requiere: el uso de fuentes primarias y materiales concretos que permitan a los estudiantes hacer historia como los historiadores; la creación de situaciones problemáticas que generen conflicto cognitivo y necesidad de investigación (Carretero & Montanero, 2008b).

En efecto, autores como Piaget (1985) y Montessori (2002) demostraron que la interacción directa con el entorno facilita la asimilación de conceptos abstractos, especialmente en etapas tempranas del desarrollo; así al diseñar actividades que vinculen movimiento, percepción y reflexión como el uso de las temporalidades cíclicas que se activan múltiples vías de aprendizaje que enriquecen la comprensión profunda y duradera (Dewey, 1998).

La transformación de la práctica educativa para que los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje desde las experiencias sensorio motriz y cognitivas cada vez se hace necesario por las prácticas culturales y tecnológicas existentes (Fonseca *et al.*, 2023).

El aprendizaje de la historia se fortalece mediante el desarrollo de operaciones mentales complejas que trascienden la simple memorización de contenidos. Para Plessi (2011) enfatiza que lo fundamental no son los objetos históricos aislados ni las secuencias lineales del tiempo, sino los procesos cognitivos, las acciones mentales y las operaciones intelectuales con intencionalidad pedagógica. Lo verdaderamente significativo en este proceso es el contenido que se comunica, se cuestiona y se reflexiona, junto con la función epistemológica que cumple. Es la mente del aprendiz la que activamente relaciona estos elementos, estableciendo las conexiones, comparando contextos, contrastando realidades y organizando sistemáticamente el conocimiento, construyendo así una comprensión significativa de la realidad histórica. La articulación entre estas operaciones mentales y la concepción de temporalidad cíclica en Historia resulta particularmente fecunda. La comprensión histórica se consolida cuando los estudiantes son capaces de navegar entre las dimensiones temporales, reconociendo tanto los patrones recurrentes como las rupturas significativas. Este enfoque procesual supera la visión estática de la historia, permitiendo a los aprendices construir significados complejos al interrelacionar críticamente pasado, presente y futuros posibles, que es en última instancia, el objetivo fundamental de la educación histórica.

### **Enfoques prácticos en estrategias, técnica y métodos actual a la enseñanza de la historia.**

La estrategia es la actividad que el docente interviene para actuar sobre los sujetos con el fin de observar el resultado de acuerdo con objetivos planteados. En este sentido, enseñar estrategias implica enseñar al alumno a decidir conscientemente los actos que realizará, enseñarle a modificar conscientemente su actuación cuando se oriente hacia el objetivo buscado y enseñarle a evaluar conscientemente el proceso de aprendizaje o de resolución seguido.

Con relación a los alumnos, enseñarles historia consiste en actuar de un modo más crítico, cuestionador y reflexivo de las narrativas histórico-oficiales de cómo se les presenta la realidad, convirtiendo las ideas en hipótesis, comprobando la validez de esas ideas mediante su experimentación o su confrontación con

otras ideas, interpretando los resultados obtenidos y reformulando, en su caso, las premisas de partida. La construcción de la identidad cognitiva.

Los métodos, técnicas y los procedimientos curriculares reflejados en estrategias de aprendizaje de la enseñanza de la historia de las formas, un espacio de realidad o espacio social o natural desde la perspectiva o mirada de diferentes asignaturas o materias curriculares con el fin de amplificar un contexto más extenso del sujeto para comprender y cambiar la realidad desde las temporalidades cíclicas.

Desde esta perspectiva, la temporalidad cíclica se transforma en un componente fundamental para optimizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la historia. A diferencia del enfoque lineal tradicional que presenta los eventos históricos como una sucesión cronológica estática, esta aproximación reconoce la complejidad de los procesos históricos, donde causas, consecuencias y contextos interactúan de manera dinámica.

Estas estrategias, basadas en una concepción no lineal del tiempo histórico, actúan de manera más efectiva tanto en el aprendizaje como en la enseñanza de la temporalidad. Su implementación requiere que el docente ejerza un control consciente sobre sus procesos cognitivos de decisión pedagógica, seleccionando y adaptando metodologías que permitan a los estudiantes comprender la naturaleza interconectada de los fenómenos históricos.

Esta estrategia didáctica impacta directamente en los estudiantes como sujetos activos del aprendizaje histórico, permitiéndoles identificar el origen de sus dificultades, habilidades y preferencias en el estudio de la historia. Su implementación persigue tres objetivos fundamentales: compensar las exclusiones de la narrativa histórica oficial mediante una aproximación crítica; poder articular las expectativas individuales con la construcción de identidades en el presente; y fomentar la proyección de futuros posibles a partir de las experiencias sociales que configuran su realidad cotidiana (Pagés, 2011). De este modo, se supera la visión pasiva del aprendizaje histórico para promover una comprensión significativa que conecta pasado, presente y futuro, utilizando un catalizador de la temporalidad cíclica que es la memoria.

### **Estrategias didácticas innovadoras para enseñar la temporalidad histórica.**

Las estrategias de aprendizaje representan procesos cognitivos conscientes que los individuos desarrollan para superar sus limitaciones al enfrentar información nueva y compleja que desafía sus esquemas mentales existentes; desde esta perspectiva, el procesamiento de la información es que cada tipo de tarea demanda estrategias específicas, ya que requieren diferentes formas de codificación, almacenamiento y recuperación del conocimiento (Crespo & Vila Viñas, 2015).

Esas acciones estratégicas implican necesariamente un componente de planificación anticipatoria, donde el aprendiz moviliza selectivamente las herramientas cognitivas disponibles en su repertorio, adaptándolas a las exigencias particulares de la situación de aprendizaje (Monereo & Coll, 2008).

Para la enseñanza de la temporalidad histórica requiere estrategias que superen la mera cronología lineal, integrando dimensiones cognitivas y socioculturales más desarrolladas. Según Sepúlveda (2020), el pensamiento histórico exige comprender el tiempo como una construcción flexible, cíclica, donde los estudiantes relacionen eventos pasados, presentes y futuros mediante conexiones multicausales desde el uso de la memoria como este catalizador. Una aproximación innovadora es el uso de líneas de tiempo interactivas cíclicas, herramientas digitales que permiten manipular períodos, comparar procesos paralelos y visualizar cambios a distintas escalas temporales. Otra estrategia efectiva es la simulación de contextos históricos mediante juegos de rol que demuestran que actividades donde los estudiantes asumen roles de figuras históricas fomentan la empatía y la comprensión de la contingencia temporal en contextos reales. La narración desde Van Dijk (2016), relacionado con lo digital, también ha revolucionado la didáctica de la temporalidad cíclica; por ejemplo, la creación de podcasts o videos históricos obliga a los estudiantes a organizar eventos de manera coherente, seleccionando hitos clave y estableciendo puentes entre ellos. La enseñanza basada en problemas históricos promueve el análisis temporal a través de casos específicos. Al investigar, por ejemplo, las causas de la Guerra del Pacífico, los alumnos identifican capas temporales (causas lejanas, detonantes inmediatos) y contrastan interpretaciones (Pagés & Santisteban, 2010). Esta

metodología, desarrolla la capacidad de pensar como historiadores al confrontar evidencias diversas desde problemáticas multicausales.

Desde esta perspectiva, la didáctica al facilitar el intercambio dialógico de saberes donde el conocimiento del docente y los conocimientos previos de los estudiantes interactúan para construir significados históricos compartidos no solo internalizan saberes significativos a través de su interacción con la realidad cotidiana, sino que desarrollan habilidades para cuestionar, reflexionar y analizar críticamente los contenidos históricos.

### **Planteamiento del problema.**

En la enseñanza tradicional de la historia predomina un enfoque lineal del tiempo construido desde el enfoque positivista que organiza los hechos históricos en una secuencia cronológica rígida. Este modelo que fragmenta a la realidad descontextualiza el hecho histórico del pasado en el presente; instituye una cultura hegemónica única y legítima al poder permanente en el estado nación centrado en la narrativa del progreso.

Esta práctica de la enseñanza de la historia, desde la temporalidad lineal, ha desconectado al sujeto de su origen y debilita su identidad; lo que facilita la manipulación de la memoria para construir el olvido de saberes y cosmovisiones de los pueblos invisibilizados, las memorias y experiencias de grupos sociales marginados, como comunidades indígenas, afrodescendientes, mujeres y otros colectivos excluidos; de esta manera, se ha perpetuado una visión única de la historia que no refleja la diversidad cultural, ni las múltiples representaciones que conforman las sociedades actuales en las que conviven los sujetos en el presente.

Bajo esta perspectiva, se observa que los estudiantes de la Institución Educativa “Amazonas” del Distrito 6 en el Cantón Quito, no logran reconocerse como parte de una identidad, tanto individual como colectiva que conviven en su realidad, sus orígenes, su relación con los otros y el respeto por su entorno; por lo tanto, los estudiantes desconocen su propio entorno, cotidianidad y realidad en el presente, asimilando

narrativas externas del hecho histórico como únicas e inamovibles que excluyen las experiencias de otros grupos. Al no ser reconocidos en los discursos históricos, estos grupos no son presentados como válidos, lo que los invisibiliza y privilegia a la cultura dominante como la única creadora y protagonista de la historia. Esta visión refuerza la idea de que solo ella es capaz de impulsar el progreso y construir el futuro, marginando aún más a quienes no se ajustan a esta narrativa descritas en las temporalidades lineales.

Según Fonseca *et al.* (2023), la historia es una herramienta fundamental para la construcción de identidades sociales y colectivas dentro de un marco social prediseñado, que se presenta como realidad; sin embargo, la forma en que se enseña la historia, basada en una temporalidad lineal, puede tener un impacto negativo en el significado y en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y de los demás. En este contexto, los seres humanos interpretan y reducen su presente en referencia al pasado, mientras ordenan y proyectan el futuro según los esquemas establecidos por esta narrativa dominante del progreso.

Bajo este mismo discurso, para Hartog (2014) describe a la enseñanza de la historia desde la temporalidad como la ruptura de las identidades de los estudiantes; especialmente los que pertenecen a los grupos invisibilizados, ya que se quedaron encerrados en el pasado, porque no tienen presencia en el presente, peor aún en el futuro, pierden su identidad y no se les reconoce en las cotidianidades, ya que nadie quiere pertenecer a este grupo de personas existiendo un proceso de aculturizar y olvidar.

Esta práctica frecuente en la enseñanza de la historia que trasmite un recorte de la realidad a través de la temporalidad lineal; forma parte del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Historia, donde a los sujetos, se los enajena de su realidad para vincularlos y alinearlos al grupo de poder; de esta manera, se configura a un persona frágil de identidad y fácil de enseñar una historia manipulada y controlada que persigue el progreso lineal comparándose con las culturas de otros países, especialmente de los desarrollados (Watzlawick, 1994).

De esa manera, este conocimiento de la temporalidad lineal para la enseñanza de la historia ha generado interpretaciones distorsionadas de la realidad, los estudiantes de la Institución Educativa Fiscal “Amazonas” vinculan su identidad a la cultura hegemónica y eurocéntrica, y reconocen a las narrativas de la historia oficial como únicas e inmutables. Esta construcción de realidades inventadas (Zemelman, s.f.) impide que los sujetos reconozcan y comprendan otras formas o experiencias sociales presentes en su práctica en la cotidianidad, pero olvidadas en el discurso histórico, ya que estas no aparecen en las narrativas históricas o las iconografías de los textos escolares e incluso en el currículo oficial.

Otro elemento clave que ha generado la enseñanza de la temporalidad lineal en el aprendizaje de la historia es la enajenación y alienación de los sujetos. Estos se configuran y apegan a los discursos de la historia oficial, adoptando una visión del tiempo que funciona como una especie de "regleta de objetivación", donde el tiempo lineal se mide y avanza hacia el progreso. En este modelo, los colectivos deben seguir este sistema métrico del tiempo para no quedarse en el pasado, lo que refuerza la exclusión de quienes no encajan en esta narrativa de progreso.

Con lo anterior, es necesario destacar la concepción de Spengler (1966), sobre la enseñanza de la historia desde una analogía de lo morfológico y orgánico comprendido que la historia nace, crece y muere; por lo tanto, se puede modificar o cambiar e incluso reescribir el discurso abriendo la posibilidad que los grupos invisibilizados ingresen a las narrativas históricas desde las diferentes temporalidades, comprendiendo que la historia tiende a morir; por lo tanto, se afecta entre unos y otros, y no existe una supercultura que los regula a todos (Verstraete, 2013).

Al adoptar una temporalidad cíclica, la historia deja de ser una secuencia rígida de eventos y se convierte en un espacio dinámico donde el pasado, el presente y el futuro se entrelazan. Esto no solo amplía la comprensión del presente, sino que también permite reconocer a estos grupos como actores centrales en la construcción de la historia, fortaleciendo su identidad y visibilizando su aporte a la sociedad.



En este aspecto, siguiendo a la corriente cíclica: pretender ampliar la búsqueda de la enseñanza de la historia desde las relaciones de la sociedad que buscan soluciones a los desafíos de los contextos propios del presente; la corriente cíclica de la historia propone que las sociedades enfrentan desafíos y respuestas que definen su desarrollo. Según Becker y Frohlich (1945), estos desafíos no son eventos aislados, sino parte de ciclos que se repiten y evolucionan en función de las respuestas que las sociedades construyen; una vez que se superen los desafíos se puede decir que pasan a otro ciclo el pasado y este a su vez a la construcción del futuro.

En esta misma línea, Ricoeur (2004) enfatiza que el pasado no es algo estático, sino un recurso vivo que se reinterpreta constantemente para construir el futuro, y desde esta perspectiva, superar los desafíos que el presente implica aprender de los ciclos históricos y utilizar esa memoria para proyectar soluciones innovadoras.

En efecto, construir la temporalidad cíclica para enseñar historia desde las memorias de los olvidados como evidencia mediadora entre el pasado y futuro para la reconciliación de todos los sujetos en sociedad, en el presente constituye una nueva forma de enseñar las temporalidades en el sistema educativo. Al utilizar la memoria como un recurso pedagógico, los estudiantes pueden reconocer que el pasado no es algo estático, sino un conjunto de experiencias vivas que influyen en su presente y futuro. Esto no solo amplía su comprensión de la historia, sino que también fortalece su identidad individual y colectiva, al verse reflejados en las luchas y logros de quienes los precedieron.

Al enseñar la historia, desde esta perspectiva, los estudiantes no solo aprenden sobre eventos pasados, sino que también desarrollan una conciencia crítica sobre cómo esos eventos moldean su realidad actual; de esta manera, la memoria se convierte en un puente entre el pasado y el futuro, permitiendo a los estudiantes reconocerse como parte de un proceso histórico continuo y proyectarse hacia un futuro más justo y equitativo (Todorov, 1991).

### **Pregunta de investigación.**

Como pregunta de investigación se determina: ¿Cómo contribuir a la mejora de la enseñanza-aprendizaje de la temporalidad histórica en los estudiantes de la Institución Educativa “¿Amazonas” del Distrito 6 en el Cantón Quito, Ecuador?

### **Respuesta anticipada a la pregunta de investigación.**

La respuesta anticipada consiste en que Una estrategia didáctica, basada en el empleo de las líneas de tiempo cíclicas, puede contribuir a la mejora de la enseñanza-aprendizaje de la temporalidad histórica en los estudiantes de la Institución Educativa “Amazonas” del Distrito 6 en el Cantón Quito, Ecuador.

### **Variables fundamentales de la investigación:**

*Variable dependiente.* La enseñanza-aprendizaje de la temporalidad histórica en la Institución Educativa “Amazonas” del Distrito 6 en el Cantón Quito

*Variable independiente.* Estrategia didáctica basada en el empleo de las líneas de tiempo cíclicas.

### **Objetivo general.**

Como objetivo general se determina: Contribuir a la mejora de la enseñanza-aprendizaje de la temporalidad histórica en los estudiantes de la Institución Educativa “Amazonas” del Distrito 6 en el Cantón Quito, Ecuador.

### **Objetivos específicos.**

Los objetivos específicos son:

1. Fundamentar teóricamente una estrategia didáctica basada en el empleo de líneas de tiempo cíclicas para la enseñanza-aprendizaje de la temporalidad histórica.
2. Diagnosticar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la temporalidad histórica en la Institución Educativa “Amazonas” del Distrito 6 en el Cantón Quito, Ecuador.

3. Diseñar una estrategia didáctica basada en el empleo de líneas de tiempo cíclicas para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de la temporalidad histórica en la Institución Educativa “Amazonas” del Distrito 6 en el Cantón Quito, Ecuador.
4. Validar una estrategia didáctica basada en el empleo de líneas de tiempo cíclicas para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de la temporalidad histórica en la Institución Educativa “Amazonas” del Distrito 6 en el Cantón Quito, Ecuador.

El Objeto de estudio es La enseñanza aprendizaje de la histórica, y el Campo de acción es La enseñanza aprendizaje de la histórica en la Institución Educativa “Amazonas” del Distrito 6 en el Cantón Quito, Ecuador.

### **Diseño metodológico.**

Por el tipo de estudio, la investigación es Interventiva.

La enseñanza de la temporalidad histórica en la educación secundaria enfrenta diversos desafíos que requieren intervenciones didácticas específicas. Una de las principales dificultades es la tendencia a abordar la historia de manera lineal y cronológica, sin considerar las interconexiones y procesos subyacentes que configuran los eventos históricos desde un enfoque cíclico. Esta visión fragmentada puede limitar la comprensión profunda de los estudiantes sobre la evolución histórica y sus implicaciones en el presente y en el futuro.

Desde estas problemáticas, se propone una investigación Interventiva que se caracteriza por su enfoque práctico y aplicado, ya que busca implementar soluciones concretas a problemas específicos (Kerlinger y Lee, s.f.). Este tipo de investigación implica la modificación deliberada de una situación con el fin de observar sus efectos y poder evaluarlo en los contextos propios donde se observa la problemática.

La investigación Interventiva radica en su capacidad para generar soluciones prácticas y sostenibles. Las intervenciones basadas en evidencia pueden transformar realidades y mejorar la calidad de vida de las personas. Este tipo de investigación no solo contribuye al avance del conocimiento científico, sino que

también tiene un efecto directo en la sociedad, promoviendo cambios positivos y fomentando la innovación en diversos campos; por ello, se considera una herramienta esencial para abordar problemas complejos y urgentes.

El diseño de una investigación Interventiva suele seguir un enfoque cuantitativo no experimental trasversal como cualitativo utilizando la teoría fundamentada para el análisis de los datos donde se implementa una intervención y se miden sus resultados para Creswell (2005), Este tipo de diseño se estructura en tres fases: una de exploratoria, Identificar las condiciones actuales de la enseñanza de la temporalidad histórica en la institución. La segunda desde una evaluación directa, Analizar las prácticas reales en el aula y las percepciones de los actores educativos, y la tercera, que implica la recopilación de datos antes y después de la intervención, lo que facilita la comparación y el análisis de su efectividad; además, este tipo de investigación suele requerir la colaboración de múltiples actores, como profesionales, comunidades o instituciones.

Por su carácter, la investigación es Aplicada, donde se centra en la resolución de problemas prácticos y específicos, utilizando el conocimiento científico para generar soluciones concretas. La investigación aplicada busca aplicar teorías y hallazgos científicos a situaciones reales, con el fin de mejorar prácticas o procesos (Trujillo *et al.*, 2011). La investigación aplicada se distingue por su enfoque en la utilidad y la aplicabilidad de los resultados. Este tipo de investigación suele utilizar métodos mixtos, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión integral del problema.

### **Diseño muestral. Población y muestra.**

#### **La población.**

La población de esta investigación está conformada por 600 estudiantes y 15 docentes de la Institución Educativa “Amazonas” ubicada en el Distrito 6 del Cantón Quito, Ecuador durante el año 2025.

### **La muestra.**

Dado que la investigación tiene un enfoque Interventivo y combina metodologías cuantitativas y cualitativas, es probable que se utilice un muestreo no probabilístico intencional. Este tipo de muestreo se caracteriza porque la selección de los participantes no se realiza al azar, sino en función de criterios previamente definidos, directamente vinculados con los objetivos del estudio y la pertinencia de los sujetos frente al problema investigado se selecciona la muestra.

### **Criterios de Selección.**

Para garantizar que la muestra sea representativa del problema que se busca resolver, es importante establecer criterios claros para la selección de participantes. Estos criterios son:

#### ***Para estudiantes:***

- Cursar actualmente la asignatura de Historia en la Institución Educativa “Amazonas”.
- Contar con el consentimiento de los padres o tutores (en caso de ser menores de edad).

#### ***Para docentes:***

- Impartir la asignatura de Historia en la Institución Educativa “Amazonas”.
- Tener al menos 3 años de experiencia en la enseñanza de la Historia.
- Mostrar disposición para colaborar en la intervención.

### ***Tamaño de la Muestra.***

Para la investigación se consideró:

*Estudiantes.* De acuerdo con la muestra no probabilística intencional, se selecciona 100 estudiantes que cumplan con los criterios establecidos, lo que representa un número adecuado para observar variabilidad en las percepciones y garantizar la viabilidad de la intervención.

*Docentes.* Se trabajará con la totalidad de los 15 docentes que imparten la asignatura de Historia, considerando que su experiencia y participación resultan esenciales para el análisis e implementación de la estrategia didáctica.

**Justificación de la investigación.**

En un mundo cada vez más globalizado y multicultural, la enseñanza de la historia enfrenta el desafío de integrar las narrativas de grupos históricamente marginados como indígenas, afrodescendientes, mujeres y comunidades campesinas. La persistencia de una temporalidad lineal en la educación histórica ha perpetuado la exclusión de estas voces, limitando la comprensión del pasado y debilitando la construcción de identidades inclusivas. Esta problemática es especialmente relevante en contextos donde la diversidad cultural es una realidad cotidiana, y donde la falta de representación en los relatos históricos contribuye a la desigualdad social.

La investigación es factible debido a la disponibilidad de fuentes teóricas y metodológicas robustas, así como a la creciente demanda de enfoques educativos inclusivos. El estudio se basa en un análisis documental de autores clave y en la revisión de experiencias pedagógicas innovadoras, lo que reduce costos y tiempos de ejecución.

Este enfoque teórico no solo amplía las bases conceptuales de la didáctica de la historia, sino que también abre nuevas líneas de investigación sobre la integración de nuevas narrativas marginadas en los procesos educativos, y desde esta perspectiva, integra conceptos innovadores como la temporalidad cíclica; la memoria como anclaje del presente en el pasado y la ampliación del presente para poder integrar la experiencia de los grupos invisibilizados en la enseñanza de la historia. A diferencia de los enfoques tradicionales, que se centran en una narrativa lineal y hegemónica, este estudio propone un marco teórico que combina perspectivas psicológicas, filosóficas, sociológicas y pedagógicas para ofrecer una visión más inclusiva y crítica del pasado.

En el ámbito práctico, esta investigación ofrece herramientas concretas para transformar la enseñanza de la historia en las aulas. Entre ellas, se incluyen metodologías que integren narrativas marginadas, permitiendo que estudiantes de diversos orígenes culturales se vean reflejados en el currículo educativo. Se diseñarán actividades que fomenten la conciencia crítica, alentando a los estudiantes a cuestionar las

versiones hegemónicas de la historia y a reconocer las contribuciones de diferentes grupos sociales; asimismo, se propondrán estrategias para conectar el pasado con el presente, utilizando la memoria colectiva como puente para entender problemáticas actuales y promover la justicia social. Estos recursos pueden ser adaptados a diferentes contextos educativos, promoviendo una educación histórica más inclusiva y participativa.

El estudio es factible debido a la disponibilidad de fuentes teóricas y metodológicas robustas, así como a la creciente demanda de enfoques educativos inclusivos. La investigación se basa en un análisis documental de autores clave y en la revisión de experiencias pedagógicas innovadoras, lo que reduce costos y tiempos de ejecución; asimismo, se pueden implementar pilotos en instituciones educativas para validar los resultados, aprovechando el interés de docentes y estudiantes por transformar la enseñanza de la historia.

Los resultados esperados de esta investigación son múltiples y de gran impacto. Se espera visibilizar las narrativas de grupos históricamente marginados en la enseñanza de la historia, fortaleciendo la identidad individual y colectiva de los estudiantes al reconocerse en relatos diversos; asimismo, se busca fomentar una conciencia crítica que cuestione las narrativas hegemónicas y promueva la justicia social. La investigación también proporcionará herramientas pedagógicas innovadoras para docentes y educadores, impulsando políticas educativas que prioricen la inclusión y la diversidad en la enseñanza de la historia. En conjunto, este proyecto no solo enriquece el debate teórico sobre cómo enseñar la historia de manera más inclusiva y crítica, sino que también ofrece una alternativa práctica y transformadora para las aulas del siglo XXI.

## **CONCLUSIONES.**

La enseñanza de la historia en la Institución Educativa “Amazonas” del Distrito 6 Eloy Alfaro ha estado caracterizada por un enfoque lineal y positivista que fragmenta la realidad, invisibiliza las memorias de los grupos marginados y limita la construcción de identidades colectivas. Este modelo, sustentado en

narrativas hegemónicas, ha provocado en los estudiantes una desconexión con sus orígenes y cotidianidades, debilitando su capacidad crítica y reflexiva frente a los discursos históricos dominantes; de ahí, la necesidad de replantear la enseñanza desde un enfoque que recupere las voces silenciadas y promueva una comprensión plural, contextual y democrática del pasado.

La incorporación de la temporalidad cíclica y el uso de la memoria como recurso pedagógico constituyen alternativas didácticas que favorecen un aprendizaje histórico más inclusivo, crítico y significativo. Al reconocer los ciclos históricos y sus elementos de continuidad —como la desigualdad social, la exclusión política y la explotación laboral— bajo nuevas condiciones políticas, económicas, tecnológicas y culturales, los estudiantes desarrollan la capacidad de vincular pasado, presente y futuro; de esta manera, fortalecen su identidad individual y colectiva, al mismo tiempo que cuestionan y reconstruyen los relatos oficiales desde una perspectiva más reflexiva y transformadora.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Adorno, W. (2001). Epistemología y Ciencias Sociales (F. C. U. de Valencia, Ed.).  
<https://dn721608.ca.archive.org/0/items/adorno-la-sociedad/Adorno%20Theodor%20-%20Epistemologia%20Y%20Ciencias%20Sociales.pdf>
2. Araujo, B. & Vela, A. (2009). Planificación y Ciclo de aprendizaje. (Santillana, Ed.).  
<https://educrea.cl/wp-content/uploads/2020/03/PLANIFICACION-Y-CICLO-DE-APRENDIZAJE.pdf>
3. Ausubel, D. P. (1978). Psicología educativa: Un punto de vista cognitivo. Editorial Trillas.  
<https://docs.google.com/file/d/0B7leLBF7dL2vQUtIT3ZNWjdmTlk/edit?resourcekey=0-7rZQYXIVeCQaBs1MHiCVCg>
4. Barros, C. (2014). Oficio de historiador, ¿nuevo paradigma o positivismo? Revista De Raíz Diversa, 1 (Vol. 1, Issue 2). <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ppel-unam/20160614033029/Barros.pdf>



5. Barboza, D. (2011). La Construcción de los sujetos sociales: entre Hegel y Althusser. *Revista Tales*, N° 4, 313–335. [https://revistatales.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/05/313\\_nro4nro-4.pdf](https://revistatales.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/05/313_nro4nro-4.pdf)
6. Benjamín, W. (2008). Tesis sobre la historia y otros fragmentos. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. <https://introconquista.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/11/benjamin-walter-tesis-sobre-la-historia-y-otros-fragmentos.pdf>
7. Becker, H. y Frohlich, P. (1945). Toynbee y la sociología sistemática. El colegio de México. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ces-colmex/20200916034939/jornadas-32.pdf>
8. Beorlegui, C. (1999). La nueva ética de la liberación de E. Dussel. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 72, 689–729. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i72.4733>
9. Bruner, J. S. & Olson, D. R. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *Revista Perspectivas*, 1–14. [https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Bruner\\_Olson\\_Experiencia\\_directa\\_y\\_mediatizada.pdf](https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Bruner_Olson_Experiencia_directa_y_mediatizada.pdf)
10. Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. & Barco, S. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporánea*. Paidós. <https://lacionalconsaco.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/camilloni-corrientes-didacticas-contemporaneas-cap-1-2.pdf>
11. Cantú, I. & García, S. (2006). Experiencias de aprendizaje, en la organización del aprendizaje por competencias. *Revista Vasconcelos de Educación*, II (3), 18–27. <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1JZMH4WSL-LZ685M-1W8D/aprendizaje.pdf>
12. Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso. <https://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/ea47b14f45018369b154eaca8a551a6e016fa41a.pdf>
13. Carretero, M. & Montanero, M. (2008a). Enseñanza y aprendizaje de la historia: Aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133–142. <https://bibliografiahistoria.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/02/cultura-y-educacion-2008a.pdf>

[content/uploads/2016/03/ensec3b1anza-y-aprendizaje-de-la-historia-aspectos-cognitivos-y-culturales.pdf](https://bibliografiahistoria.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/ensec3b1anza-y-aprendizaje-de-la-historia-aspectos-cognitivos-y-culturales.pdf)

14. Carretero, M. & Montanero, M. (2008b). Enseñanza y aprendizaje de la historia: Aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133–142. <https://bibliografiahistoria.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/ensec3b1anza-y-aprendizaje-de-la-historia-aspectos-cognitivos-y-culturales.pdf>
15. Ceballos, A. y Ceballos, D. (2006). Categorías de tiempo histórico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36, 45–62. <https://revistas.uned.es/index.php/endoxa/article/view/5163>
16. Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En Comie (Ed.). VI Congreso Nacional de Investigacion Educativa. Conferencias Magistrales. (pp.15-56). [http://psyed.edu.es/archivos/grintie/CC\\_COMIE\\_04.pdf](http://psyed.edu.es/archivos/grintie/CC_COMIE_04.pdf)
17. Comenio, J. (1998). *Didáctica magna*. Editorial Porrúa Avenida republica de Argentina México, 1, 133. <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38864.pdf>
18. Crespo, J. M. & Vila-Viñas, D. (2015). Comunidades Saberes y conocimientos originarios, tradicionales y populares. *Buen Conocer – FLOK Society. Modelos Sostenibles y Políticas Públicas Para Una Economía Social Del Conocimiento Común y Abierto En El Ecuador.*, 551–616. [http://book.floksociety.org/wp-content/uploads/2015/05/3\\_2\\_-\\_Saberes.pdf](http://book.floksociety.org/wp-content/uploads/2015/05/3_2_-_Saberes.pdf)
19. Creswell, J. W. (2005). El uso de la teoría. *Investigación Educativa*, Universidad Pedagógica de Durango, 4(4), 5–14. Recuperado de <https://editorialupd.mx/revistas/index.php/ined/article/view/23>
20. Devoto, F. J. (2007). La historia de la historiografía, itinerarios y problemas. *Prismas*, 11(11), 183–188. [https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/2131/Prismas11\\_dossier\\_06.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/2131/Prismas11_dossier_06.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

21. Dewey, M. (1998). Democracia y educación. ediciones Morata, 1-317.  
<https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>
22. Espinter, V. (2020) La teoría del reconocimiento de Axel Honneth: un bosquejo moral de las formas de menosprecio social. Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, 42(125)  
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/cfla/article/view/6372/6319>
23. Eliade, M. (2001). El mito del eterno retorno. El Arcon de emece. 1-112.  
<https://antroporecursos.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/eliade-m-1949-el-mito-del-eterno-retorno.pdf>
24. Feldman, D. (2010). Enseñanza y escuela (1.<sup>a</sup> ed.). Paidós. ISBN 978-950-12-6156-1.  
<https://es.scribd.com/document/556839274/Feldman-Ensenanza-y-escuela>
25. Fernández, F. (2004). Didáctica: Teoría y Práctica. Pueblo y Educación, 298.  
<https://profesorailianartiles.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/didc3a1ctica.pdf>
26. Fonseca, C., Cabrera, J. Montero, Y. (2023). La enseñanza de la temporalidad histórica en contextos rurales. Revista de Ciencias Sociales, 27(3), 45–60.  
<https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/RECIHYS/article/view/3570>
27. Flores, L. (2016). El tiempo histórico como herramienta de aprendizaje significativo. Revista Didáctica de la Historia. <https://didacticahistoria.ucv.cl/wordpress/wp-content/uploads/2017/06/Tiempo-Hist%C3%B3rico.pdf>
28. Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Siglo XXI.  
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Freire.Pedagogia%20de%20la%20indignacion.pdf>

29. Gadamer, H. G. (1998). Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica (Vols. I–II). Salamanca: Ediciones Sígueme. <https://metahistorias.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/03/gadamer-verdad-y-metodo-vol-2-caps-7-11-14-1811.pdf>
30. Gómez Montañez, P. F. & Reyes Albarracín, F. L. (2012). Memoria y narración: urdimbre de las identidades colectivas. In Hallazgos (Vol. 9, Issue 17). <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2012.0017.06>
31. Habermas, J. (1986). Ciencia y técnica como «ideología». Tecnos.1-63. [https://www.archivochile.com/Ideas\\_Autores/habermasj/esc\\_frank\\_haberm0002.pdf](https://www.archivochile.com/Ideas_Autores/habermasj/esc_frank_haberm0002.pdf)
32. Hartog, F. (2014). Creer en la Historia. Seleccionados impresores S.A. <https://pdfcoffee.com/f-hartog-creer-en-la-historia-introduccion-pdf-free.html>
33. Hernández Sampieri, R. & Mendoza Torres, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education. [http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales\\_de\\_consulta/Drogas\\_de\\_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf](http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf)
34. Hintze, S. (s.f.). El surgimiento de las ciencias sociales. Revista de Historia de la Ciencia y la Técnica, 1(1), 5–21. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/tpm/wp-content/uploads/sites/117/2020/03/Hintze-El-surgimiento-de-las-ciencias-sociales.pdf>
35. Horkheimer, M. (1967). La Función de las Ideologías; Crítica de la razón instrumental (H.A.Murena, Trad.). Socialismo y libertad. ISBN 978-84-9879-152-5. <https://elsudamericano.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/01/193.horkheimer.pdf>
36. Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (s.f.). Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales (4.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill. <https://padron.entretemas.com.ve/INICC2018-2/lecturas/u2/kerlinger-investigacion.pdf>

37. Marcuse, H. (1993). El hombre unidimensional. Planeta-Agostini.  
[https://monoskop.org/images/9/92/Marcuse\\_Herbert\\_El\\_hombre\\_unidimensional.pdf](https://monoskop.org/images/9/92/Marcuse_Herbert_El_hombre_unidimensional.pdf)
38. Monereo, C. & Coll, C. (Eds.). (2008). Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Ediciones Morata.  
<https://mediacaotecnologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/08/psicologia-de-la-educacion-virtual-coll-y-monereo.pdf>
39. Montessori, M. (2002). El Método Montessori. Dover Publications, Mineola.  
<https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/3976/1/El%20Metodo%20Montessori.pdf>
40. Moreira - Alcívar, E.F. (2024). La enseñanza de la historia y la educación intercultural en Ecuador. Código Científico Revista de Investigación, 5(2), 248–264.  
<https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n2/549>
41. Muñoz-Sánchez, E. (2007). Contexto socioeconómico, percepción del contexto educativo y tiempo de estudio en relación con los resultados de aprendizaje en la educación superior. Innovar, 17(30), 31–46. [www.redalyc.org/pdf/818/81803004.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/818/81803004.pdf)
42. Novak, J. D. (2002). La teoría del aprendizaje significativo. Mr ediciones Martínez Roca.  
<https://upeldem.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/libro-aprendiendo-a-aprender-joseph-d-novak-y-d-bob-gowin.pdf>
43. Palacio, M. (2012). La teoría crítica de la justicia de género de Nancy Fraser, revista universitat de Barcelona, 1-25. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/arenal/article/view/1418/1590>
44. Pagés Blanch, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. 67–81.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3843517>

45. Pagés Blanch, J. & Santisteban Fernández. (2010) El Aprendizaje del Tiempo Histórico, En La Educación Primaria. In Cad. Cedes, Campinas (Vol. 30).  
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fZkSxjssLychp5rWPd/?format=pdf&lang=es>
46. Piaget, J. (1985). Psicología y epistemología. Editorial. Planeta-Agostini.  
<https://riofa.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/03/psicologia-y-epistemologia-piaget.pdf>
47. Polo, B.P y Gómez, B.M. (2019). Modernidad y colonialidad en América Latina. ¿Un binomio indisoluble? Reflexiones en torno a las propuestas de Walter Mignolo. Revista de Estudios Sociales, 2019(69), 2–13. <https://doi.org/10.7440/res69.2019.01>
48. Plessi, P. (2011). Evaluar: Cómo aprenden los estudiantes el proceso de valoración (3.ª ed.). Narcea Ediciones.  
<https://books.google.com.ec/books?id=M78WQ11Zi90C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
49. Ricoeur, P. (2004). La memoria, la historia y el olvido. In Memoria histórica (p. 102). Fondo de Cultura Económica. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/11/paul-ricoeur-la-memoria-del-olvido-de-paul-ricoeur.pdf>
50. Ritzer, G. (1993). Teoría sociológica clásica. McGraw-Hill.  
<https://significanteotro.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/47832383-teoria-sociologica-clasica-george-ritzer.pdf>
51. Sánchez, M. (2013). Estrategias y recursos para la enseñanza-aprendizaje de la historia en educación primaria. <https://dehesa.unex.es/server/api/core/bitstreams/9b97949c-14c4-4669-961e-7da39acd0732/content>
52. Sandoval, U. (2015). Augusto Comte y sus discípulos ortodoxos frente a la cuestión colonial Auguste Comte and his orthodox disciples facing the colonial question Useche Sandoval Universidad de París 3 Sorbonne-Nouvelle (CRES) (Francia). <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297138512003.pdf>

53. Santos, B. D. (2018). Boaventura De Sousa Santos. Construyendo las Epistemologías del Sur. Antología Esencial. Volumen I. In Journal of Experimental Psychology: General (Vol. 136, Issue 1). [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181203040213/Antologia\\_Boaventura\\_Voll.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181203040213/Antologia_Boaventura_Voll.pdf)
54. Sepúlveda, H. A. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. Revista de Ciencias Sociales (Ve, 26, 442-459. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/racs/article/view/34138/35980>
55. Spengler, O. (1966). La decadencia de Occidente: Bosquejo de una morfología de la historia universal. Historia y Filosofía de La Ciencia. Espasa- Capes. <https://www.arsvitalis.es/wp-content/uploads/2020/01/Spengler-La-decadencia-de-Occidente-Tomo-I.pdf>
56. Steiman, J. (s.f). Prácticas y formación docente [Archivo PDF]. <https://es.scribd.com/document/500691465/Capitulo-5-Practicas-y-formacion-doc>
57. Todorov, T. (1991). Nosotros y los otros: Reflexión sobre la diversidad humana (Traducción de Martí M. Ubasart). Siglo XXI Editores. Volumen de 464 p. <https://dn720003.ca.archive.org/0/items/todorov-tzvetan.-nosotros-y-los-otros-ocr-2005/Todorov%2C%20Tzvetan.%20-%20Nosotros%20y%20los%20otros%20%5Bocr%5D%20%5B2005%5D.pdf>
58. Toynbee, A. (1951). Estudio de la Historia (Vols. 1).Emece editoriales, S.A. <https://es.scribd.com/document/823472445/Toynbee-Arnold-J-Estudio-de-La-Historia-Tomo-I>
59. Trujillo, C., López-Gómez, E., Barceló Cerdá, M. L. & García Valldecabres, M. (2011). La investigación-acción colaborativa aplicadas a las TIC: Innovación metodológica en un grupo interdisciplinar de profesores universitarios. En Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior (pp. 1-8). Universidad Europea de Madrid. <https://digiuv.villanueva.edu/bitstream/handle/20.500.12766/211/La%20investigaci%C3%B3nacci%C3%B3n%20colaborativa%20aplicadas%20a%20las%20TIC%20%20innovaci%C3%B3n%20meto>

[dol%C3%B3gica%20en%20un%20grupo%20interdisciplinar%20de%20profesores%20universitarios.pdf?sequence=1](#)

60. Tryphon, A. & Vonèche, J. (2000). Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento. Paidós.  
<https://camtamaulipas.edu.mx/libreria/files/original/6772fee22e163f1eec63d68db813792b.pdf>
61. Van Dijk, T. A. (2016). Análisis Crítico del Discurso-Van Dijk, Teun A. Revista Austral de Ciencias Sociales, 30, 203–222. <https://www.redalyc.org/pdf/459/45955901010.pdf>
62. Verstraete, A. (2013). El tiempo histórico y su enseñanza, un desafío aún vigente. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. 1–27 <https://cdsa.aacademica.org/000-010/1169.pdf>.
63. Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), Construyendo interculturalidad crítica (pp. 75–96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
64. Wallerstein, E. (2006). La construcción histórica de las ciencias sociales desde el siglo XVIII hasta 1945. Abrir Las Ciencias Sociales, 3–75. Editores siglo XXI, s.a. de c.v. <https://introduccionph.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/wallerstein-abrir-las-ciencias-sociales.pdf>
65. Watzlawick, P. (1994). La realidad inventada: Cómo sabemos lo que creemos saber. Gedisa. [https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25712w/S2\\_M1PS102\\_larealidadinventada.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25712w/S2_M1PS102_larealidadinventada.pdf)
66. Zambrano-Leal, A. (2006). El concepto “pedagogía” en Philippe Meirieu: Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión. Revista Educación y Pedagogía, 18(44), 33–50. <https://meirieu.com/ARTICLES/conceptopedagogia.pdf>



67. Zemelman, H. (s.f.). Pensar teórico y Pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Instituto pensamiento y cultura en América a. c. “enseñar a pensar” pensar. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/5564/1/Documento7.pdf>

#### **DATOS DEL AUTOR.**

1. **Carlos Eduardo Fonseca Largo.** Magister en Ciencias de la Educación mención en Liderazgo e innovación educativa, docente de la asignatura de Historia en la Unidad Educativa Amazona distrito 6 de la ciudad de Quito Ecuador. Correo electrónico: [charly-edu@hotmail.com](mailto:charly-edu@hotmail.com) y [carlos.fonseca@educacion.gob.ec](mailto:carlos.fonseca@educacion.gob.ec)

**RECIBIDO:** 2 de octubre del 2025.

**APROBADO:** 10 de noviembre del 2025.