



## **Estrategias didácticas para la enseñanza comprensiva de las civilizaciones antiguas en estudiantes de nivel Bachillerato**

Teaching strategies for the comprehensive teaching of ancient civilizations to high school level students

Estratégias de ensino para o ensino abrangente de civilizações antigas a alunos do ensino secundário.

Fecha de presentación: 09/01/2026, Fecha de Aceptación: 07/02/2026, Fecha de publicación: 01/03/2026

María Gabriela Calvas-Ojeda

**E-mail:** maria.calvas@docentes.educacion.edu.ec

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-8365-3207>

Unidad Educativa "Santa Rosa". Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. Santa Rosa – El Oro, Ecuador.

### **Cita sugerida (APA, séptima edición)**

Calvas-Ojeda, M. G. (2026). Estrategias didácticas para la enseñanza comprensiva de las civilizaciones antiguas en estudiantes de nivel Bachillerato. *Revista Ciencia & Sociedad*, 6(S1), 159-175.

### **RESUMEN**

El estudio de las civilizaciones antiguas constituye un componente esencial dentro del currículo de las Ciencias Sociales en el nivel de Bachillerato. No obstante, su enseñanza suele centrarse en la memorización de datos, lo que limita la comprensión profunda de los procesos históricos. El presente artículo de revisión propone algunas estrategias didácticas orientadas al desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de bachillerato, mediante estrategias didácticas que promueven el análisis, la comparación y la reflexión crítica. Se llevo a cabo una búsqueda literaria en bases de datos académicas y repositorios digitales, los que incluyen artículos de revisión, propuestas didácticas que abordan la temática y guías docentes, para lo cual se identificaron diversas estrategias didácticas que orienten a dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia como por ejemplo el aprendizaje cooperativo, estudio de casos, el uso de recursos visuales, el aprendizaje basado en problemas, dramatización y juego de roles, trabajo con fuentes adaptadas. En conclusión, las estrategias didácticas para la enseñanza comprensiva de las civilizaciones antiguas se plantean en dirección de buscar una enseñanza contextualizada y didáctica que permita a los estudiantes relacionar el pasado con su realidad actual.

**Palabras clave:** civilizaciones antiguas, pensamiento histórico, estrategias didácticas, bachillerato.

## ABSTRACT

The study of ancient civilizations is an essential component of the Social Sciences curriculum at the high school level. However, its teaching often focuses on the memorization of facts, which limits a deep understanding of historical processes. This review article proposes several teaching strategies aimed at developing historical thinking in high school students, using methods that promote analysis, comparison, and critical reflection. A literature search was conducted in academic databases and digital repositories, including review articles, teaching proposals addressing the topic, and teacher guides. This search identified various teaching strategies that can enhance the teaching and learning process of History, such as cooperative learning, case studies, the use of visual resources, problem-based learning, dramatization and role-playing, and working with adapted sources. In conclusion, the teaching strategies for the comprehensive study of ancient civilizations are designed to provide contextualized and didactic instruction that allows students to connect the past with their present reality.

**Keywords:** ancient civilizations, historical thinking, teaching strategies, high school.

## RESUMO

O estudo das civilizações antigas é uma componente essencial do currículo de Ciências Sociais no ensino secundário. No entanto, o seu ensino centra-se frequentemente na memorização de factos, o que limita uma compreensão profunda dos processos históricos. Este artigo de revisão propõe diversas estratégias de ensino que visam o desenvolvimento do pensamento histórico em alunos do ensino secundário, utilizando métodos que promovem a análise, a comparação e a reflexão crítica. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica em bases de dados académicas e repositórios digitais, incluindo artigos de revisão, propostas de ensino que abordam o tema e guias para professores. Esta procura identificou diversas estratégias de ensino que podem melhorar o processo de ensino e aprendizagem da História, como a aprendizagem cooperativa, os estudos de caso, a utilização de recursos visuais, a aprendizagem baseada em problemas, a dramatização e a encenação, e o trabalho com fontes adaptadas. Em conclusão, as estratégias de ensino para o estudo abrangente das civilizações antigas são elaboradas para proporcionar uma instrução contextualizada e didáctica que permita aos alunos conectar o passado com a sua realidade presente.

**Palavras-chave:** civilizações antigas, pensamento histórico, estratégias de ensino, ensino secundário.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las civilizaciones antiguas como Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma, entre otras, representa una oportunidad clave para comprender los orígenes de la organización social, política y cultural de la humanidad. Sin embargo, en la práctica educativa, este contenido suele abordarse de manera tradicional, priorizando la transmisión pasiva de información antes que la comprensión profunda (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025). Por tanto, ante esta realidad, en el nivel de bachillerato, los estudiantes deben desarrollar habilidades de análisis y pensamiento crítico. Por ello, resulta necesario replantear las estrategias didácticas utilizadas, con el fin de transformar el aprendizaje memorístico en un aprendizaje verdaderamente significativo.

La integración de los conocimientos históricos a opinión de Espinoza et al. (2020), va más allá de aprender información, consideran que el aprender historia, desempeña un rol fundamental en el desarrollo de habilidades esenciales como la apreciación a la diversidad humana, fomenta

la exploración de las formas de vida en el pasado al cuestionar suposiciones y formar sus propias perspectivas. Desde este apartado para Plá (2005), sostiene que estudiar el pasado desde las narrativas históricas forja en los individuos una actitud crítica de lo que nos rodea, devela un conocimiento especializado de las complejidades sociales, culturales, políticas y económicas de los entornos sociales e interculturales. De este modo, al enmarcar su estudio en los currículos escolares ofrece una dimensión de repensar los acontecimientos, emitir juicios de valor y jerarquizaciones de lo acaecido.

Bajo esta premisa, la aplicación de estrategias didácticas eficaces para la enseñanza de la Historia en el estudio de las civilizaciones antiguas no solo viabiliza la adquisición de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en los estudiantes, sino que se consolida como una herramienta esencial en la formación de la identidad individual y colectiva (Calvas, 2025). Al explorar personajes históricos relevantes, hitos como el surgimiento de aldeas y ciudades, la revolución agrícola, los avances en arquitectura y astronomía, formas de gobierno, la cosmovisión y el legado cultural en la actualidad (Garzón, 2017). Esta dinámica sobre el surgimiento de las primeras organizaciones humanas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, ofrece a los estudiantes una experiencia de transitar hacia las prácticas heredadas, comparar y reconocer la producción artística y científica, distinguir el intercambio económico y social, y otros factores que impulsen a formular sus propias hipótesis acerca del desarrollo de la humanidad.

Autores como Minte e Ibagón (2017), coinciden en señalar que los saberes históricos pretenden desarrollar cuatro habilidades necesarias en los alumnos como son el pensamiento temporal y espacial; análisis y trabajo con fuentes; pensamiento crítico; y comunicación; por tanto, su articulación en el contexto educativo optimiza la identificación de argumentos, la realización de inferencias, evaluación de aprendizajes de manera creativa y permanente. Si bien existe una variedad de estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia en estudiantes de nivel bachillerato, dar vida al pasado exige superar el abordaje cronológico superficial; pues de manera ligera y la nula posibilidad de un análisis de los discursos conducirán a la falta de la autonomía intelectual, cuestionamiento y resolución de problemas cotidianos (Barriga, 2001).

En este mismo orden de ideas, Barton y Levstik (2004), identifican que la diversidad de estrategias didácticas en la enseñanza de la Historia es vital para contrastar procesos, salvaguardar la tradición oral, la participación activa del estudiante, desarrollar la concientización del presente, tomar decisiones concretas con una visión comprensiva del entorno y del mundo, con el propósito de evitar sesgos y sean capaces de analizar las realidades complejas de manera protagónica. En consecuencia, el análisis multicausal de estos fenómenos en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite integrar los bloques curriculares desde las Ciencias Sociales la 1) *historia e identidad* enfocado en que los estudiantes proyecten el sentido de pertenencia y la comprensión de los orígenes, 2) *los seres humanos en el espacio* que analiza la realidad geográfica natural, su influencia en el desarrollo de las civilizaciones y como ellas transformaron su espacio y 3) *la convivencia* centrado en el estudio de las normas, la formación cívica, los roles sociales, el poder, la interculturalidad y la vida cotidiana (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Reforzando esta idea, resulta fundamental determinar que estrategias didácticas pueden enriquecer y respetar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje en nuestros estudiantes al abordar interrogantes clave de los acontecimientos, procesos históricos en el espacio-tiempo a fin de valorar los patrones de cambio, permanencia y continuidad al estudiar por ejemplo ¿Qué historias o creencias compartimos hoy en nuestra comunidad para sentirnos unidos?, ¿Cómo cuida nuestra comunidad actual las fuentes de agua y qué pasaría si se secan como

les ocurrió a algunas ciudades antiguas?. ¿De qué manera los antiguos pobladores transformaron la naturaleza para poder cultivar comida y cómo hacemos eso hoy en día?

Este artículo de revisión tiene como propósito examinar y proponer estrategias didácticas orientadas a la enseñanza comprensiva de las civilizaciones antiguas en el nivel de bachillerato. Asimismo, se pretende evidenciar el impacto y la importancia de estas metodologías en el desarrollo de competencias históricas, ofreciendo recomendaciones prácticas fundamentadas en breves ejemplificaciones para el aula. En relación con lo anterior, se plantean los siguientes objetivos específicos: a) identificar las principales estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza de las civilizaciones antiguas en la asignatura de Historia de bachillerato; b) evaluar el impacto e importancia de dichas estrategias en la adquisición de habilidades de pensamiento histórico por parte de los educandos; y c) proponer directrices pedagógicas y ejemplos prácticos de aplicación que permitan superar el enfoque memorístico tradicional, atendiendo a la diversidad y necesidades del estudiantado.

Así, cada apartado busca una conexión exhaustiva del pensamiento histórico con la implementación de diversas estrategias didácticas orientadas a la enseñanza comprensiva de las civilizaciones antiguas, para ello se exploran diversas teorías y enfoques para su práctica porque la historia no es una verdad absoluta ni algo ajeno a la realidad sino la raíz de muchas de las estructuras culturales, políticas y sociales; enseñar al estudiante a pensar como un historiador, cuestionar la fuente, usar recursos visuales, representar personajes y ubicar los hechos favorece la empatía y el desarrollo de habilidades interpretativas (Sáiz, 2014).

## **METODOLOGÍA**

El presente artículo de revisión adopta un enfoque metodológico sistemático con el objetivo de identificar las principales estrategias didácticas empleadas en la enseñanza comprensiva de las civilizaciones antiguas en la asignatura de Historia en el nivel de bachillerato. Mediante la síntesis y exploración de investigaciones existentes, esta temática busca proporcionar a la comunidad docente un horizonte oportuno y marco actualizado de mejores prácticas pedagógicas en este ámbito (González, 2024).

Para el cumplimiento del objetivo planteado, la revisión bibliográfica abarcó una amplia literatura incluyendo capítulos de libros, los estándares curriculares o de aprendizaje por área y subnivel emitidos en la asignatura de Historia nivel bachillerato del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura de Ecuador, recursos educativos digitales, textos escolares, talleres didácticos, entre otros. Asimismo, la búsqueda sistemática se llevó a cabo en bases de datos y repositorios académicos como Scopus, Google académico, Web of Science y Dialnet, empleando descriptores clave como "civilizaciones antiguas", "bachillerato", "pensamiento histórico" y "estrategias didácticas" para identificar los temas y conceptos centrales.

Posteriormente, se procedió con el análisis comparativo y la síntesis de los datos extraídos, orientando estos hallazgos hacia la consolidación de fundamentos teóricos que representen un aporte significativo a los educadores (Espinoza, 2025). Para ello, el proceso de indagación bibliográfica se rigió por la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué estrategias didácticas orientan la enseñanza comprensiva de las civilizaciones antiguas en estudiantes de Nivel Bachillerato en la asignatura de Historia?

Se establecieron criterios de inclusión y exclusión para seleccionar las temáticas que se agregarían en la revisión, los criterios de selección se basaron en su vigencia científica y a continuación se detallan los siguientes aspectos a abordar:

- Estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza de las civilizaciones antiguas en la asignatura de Historia nivel de bachillerato.
- Impacto e importancia de las estrategias didácticas en la adquisición de habilidades de pensamiento histórico.

- Ejemplos prácticos de estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza de las civilizaciones antiguas en atención a la diversidad y necesidades del estudiando en bachillerato.

## **DESARROLLO**

En primer lugar, resulta fundamental establecer los fundamentos teóricos de las estrategias didácticas empleadas en la enseñanza de las civilizaciones antiguas dentro de la asignatura de Historia en el nivel de bachillerato. Este abordaje permite esclarecer su relevancia y pertinencia dentro del currículo del sistema educativo ecuatoriano.

### **1.- Estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza de las civilizaciones antiguas en la asignatura de Historia nivel de bachillerato.**

Las estrategias didácticas no se limitan solo aplicar una técnica o listas de tareas fijas, los docentes las emplean con el objetivo de desarrollar los contenidos de un programa e innovar los significados de los conceptos según las necesidades e interés de los estudiantes. Autores como Mansilla y Beltrán (2013), enfatizan que las estrategias didácticas “se concibe como la estructura de actividad en la que se hacen reales los objetivos y contenidos” (p. 29).

En relación con lo anterior, la implementación de estrategias didácticas basadas en la multiplicidad de medios para representar y expresar el conocimiento ofrece una mejora continua en las diversas actividades de aprendizaje, sus recursos, herramientas, métodos de evaluación; motiva además a los estudiantes a desarrollar sus competencias comunicativas al mismo tiempo la atención y desarrollo (Baque y Portilla, 2021).

Por otra parte, las estrategias didácticas en el desarrollo del aprendizaje son un referente para encontrar alternativas a la resolución de problemas, implementando estilos innovadores y el uso de las herramientas tecnológicas resultan fundamentales para mitigar las deficiencias en comprensión lectora. Para alcanzar resultados satisfactorios a nivel organizativo y formativo, es necesario que los docentes dominen la aplicación de estas herramientas (Orozco, 2016; Jiménez et al., 2020; Cuevas, 2021; Zamudio, 2019).

Por consiguiente, el uso de las estrategias didácticas en las clases de historia se enmarca en involucrar los aprendizajes imprescindibles y deseables a una postura argumentativa de los mismos y dejar atrás los métodos tradicionalistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la verdadera intención de aprender datos, fechas, nombres, lugares y acontecimientos consiste en evidenciar que los estudiantes discutan los diferentes sucesos y reconozcan su incidencia como ser social.

Siguiendo esta línea de análisis se detalla algunas estrategias didácticas principales para la enseñanza comprensiva de las civilizaciones antiguas en estudiantes de nivel bachillerato en la asignatura de Historia:

#### **a.- El aprendizaje cooperativo**

A criterio de Pujolás (2009), utilizar una metodología cooperativa en el aula parte de una organización en la cual pequeños grupos mixtos y heterogéneos trabajan de manera conjunta y coordinada para resolver situaciones académicas a fin de profundizar en su propio aprendizaje. Por otra parte, Díaz (2003), expresa que trabajar cooperativamente responde a las necesidades de una sociedad multicultural y diversa donde el papel del docente conjuntamente con la planificación es esencial para garantizar un ambiente dinamizador y mediador de los conflictos sociocognitivos que se presenten.

Complementariamente a esto, Paredes y Ramos (2020), reiteran que el aprendizaje cooperativo es un enfoque educativo donde las roles y responsabilidades definidas, refuerzan la noción de mejorar el autoaprendizaje porque al asumir compromisos los estudiantes definen sus habilidades socioemocionales como el liderazgo, la inclusión, la toma de decisiones, el sentido de empatía y el respeto por las diversas perspectivas.

En este sentido, el estudio de las civilizaciones antiguas y la estrategia pedagógica “el aprendizaje cooperativo” se convierte en una herramienta innovadora en bachillerato para repasar por ejemplo conceptos como teocracia, zigurat, castas o conectar temáticas que permita discutir las diferencias y semejanzas que encuentran entre el Código de Hammurabi y las leyes actuales.

Desde este enfoque, se puede distinguir que el aprendizaje cooperativo en el aula se estructura a partir de prácticas como una lectura compartida, las cadenas de preguntas, trabajos de investigación, entre otros (Blaya, 2019). Por ello, en las últimas décadas se ha presentado como una oportunidad para alcanzar los “aprendizajes para la vida” (Johnson & Johnson, 2018). Al respecto, Abellán (2018), señala que la ejecución de tareas en grupos formales bajo la supervisión docente estimula el refuerzo tanto personal como grupal, superando así los métodos tradicionales competitivos e individualistas.

### **b.- Estudios de casos**

Según Archenti (2007), el estudio de caso comprende una estrategia de investigación la cual integra un análisis holístico de los hechos para explorarlos de manera minuciosa. En relación a aquello Stake (2005), describe que convergen tres tipos de estudios de caso según su finalidad:

- 1.- Estudio de caso intrínseco: Se trata de escenarios particulares que buscan profundizar en un caso específico.
- 2.- Estudio de caso instrumental: Su enfoque busca la generalización a través del análisis de múltiples situaciones particulares donde se examinan diversas unidades para profundizar en una temática, permitiendo así establecer conclusiones sólidas sobre el objeto de estudio a través de la replicación.
- 3.- Estudio de caso colectivo: Se aplica cuando el estudio busca analizar un fenómeno o población general mediante el examen profundo de múltiples casos seleccionados.

Desde esta perspectiva Yin (2009), señala que en los estudios de caso es necesario la triangulación de fuentes donde puede emplearse tanto las herramientas cuantitativas como cualitativas (documentos, entrevistas, observación, grupos de enfoque, cuestionarios y escalas, etc). No obstante, este tipo de metodologías no debe iniciar con extensas narraciones teóricas de sus resultados sino más bien partir de la observación directa para brindar un acercamiento real y a tiempo del contexto estudiado (Sosa, 2003).

Específicamente, mediante el estudio de casos de civilizaciones antiguas, se puede orientar la clase de historia hacia el análisis por ejemplo del “Antiguo Egipto y el río Nilo”. Para ello, se proponen dilemas éticos a diferentes grupos, tales como: ¿qué infraestructuras (canales, diques, cigoñales) priorizarían para gestionar el agua? o ¿cómo influye la necesidad de controlar el río en la centralización del poder?, ¿Por qué el río era considerado un dios y no solo un recurso?

Finalmente, se discute en plenaria una “propuesta de gestión” apoyada en material visual, lo que fomenta el pensamiento sistémico y la comprensión de la causalidad geográfica en las sociedades antiguas.

### **c.- El Pensamiento visual y recursos tecnológicos**

De acuerdo con las investigaciones sobre el aprendizaje de la historia, las imágenes, figuras y diagramas se consideran recursos ilustrativos o de acompañamiento, las cuales pueden llegar a ser mediadoras de significados culturales que permiten reconstruir retratos sociales de una determinada época (Devoto, 2013; Elorza y Echeberria, 2023; Staley, 2020).

De esta manera, se alude a un aprendizaje experiencial al explorar eventos, contextos y procesos históricos desde una realidad concreta y la intuición, el análisis de la situación, las

representaciones simbólicas y la interpretación conceptual (Cortés, 2017). En tal sentido Molla (2011), refiere que el pensamiento visual consiste en la capacidad de capturar información, ideas y procesos la cual dicha información aprovecha la capacidad de crear una “estrategia de forma inclusiva”; sin embargo, a criterio de Roam (2008), el pensamiento visual se enfoca en aprovechar la capacidad innata e intuitiva para compartirlas con otros sujetos de manera simple.

Además, se destaca lo planteado por Cabero (2020), el cual sustenta que la integración de tecnologías digitales frente a las nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje ha llevado a los docentes a estar a la vanguardia con las herramientas innovadoras y prepara a los estudiantes a enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo, la integración de los recursos tecnológicos en los procesos educativos; implica maximizar las competencias y habilidades (Coll,2011). Es decir, frente una sociedad cada vez más globalizada y digitalizada con videos, simulaciones interactivas, libros electrónicos, contenido multimedia, y archivos históricos en línea, se convierte en el eje para producir aprendizajes significativos (UNESCO,2018).

En resumen, transformar un significado complejo en algo asimilable es el primer acercamiento hacia el pensamiento visual, los mapas mentales, las líneas de tiempo, infografías, diagramas de comparación u otros pueden convertirse en herramientas útiles para compartir testimonios valiosos que reflejen las formas de vida de las civilizaciones antiguas, las pinturas rupestres, los relieves en los templos o las tumbas egipcias al permitir la clasificación de conceptos, la conexión lógica al analizar la densidad de los acontecimientos y vincularlos con otras ciencias. Por lo cual, en este proceso de interpretación, la cultura y el entorno social desempeñan un rol transcendental en la reconstrucción del conocimiento, porque incluso interceden herramientas y símbolos culturales (Wolfolk, 2010).

#### **d.- Aprendizaje Basado en Problemas**

El ABP consiste según Palta et al. (2018, p.1), en una estrategia didáctica que genera en el estudiante la responsabilidad para involucrarse de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la formación de los alumnos se manifiesta de manera auto dirigida. Es decir, los estudiantes son quienes toman la iniciativa en la resolución de problemas y buscan a través del pensamiento crítico cumplir las metas propuestas; mientras que el docente es guía del proceso, aporta a su aprendizaje, supervisa, evalúa y reorienta a los alumnos en caso de ser necesario.

Similar criterio posee Martínez et al. (2020), quien enfatiza que el ABP es un método sistemático el cual involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, a través de un proceso de indagación, organizado en responder preguntas o desafíos con autenticidad, reflexión crítica, revisión y divulgación de las tareas y productos diseñados.

Otros autores como Méndez et al. (2021), consideran el ABP un mediador de habilidades esenciales como la autonomía y la autorregulación. Esta metodología involucra el desarrollo del pensamiento crítico mediante el despliegue de objetivos, la organización de equipos para analizar el escenario del problema, el diseño de esquema de trabajo y la activación de conocimientos previos, Asimismo, abarca la generación de hipótesis, análisis e interpretación de información, la enunciación de hallazgos y la propuesta, presentación y evaluación de resultados.

En este sentido, el ABP es una metodología que, aplicada al estudio de las civilizaciones antiguas en el bachillerato, se alinea con los objetivos del currículo nacional ecuatoriano. Un caso práctico es el abordaje del aporte intelectual de las mujeres, donde cada grupo debe proponer una “página perdida de la historia”. Bajo este enfoque, no basta con exponer hechos; los estudiantes deben justificar su visión de las civilizaciones antiguas a través de formatos contemporáneos, como un titular de noticia o un post histórico en las redes sociales.

#### **e.- La dramatización y juego de roles**

La dramatización, como estrategia de enseñanza-aprendizaje, consiste en la interpretación, simulación o representación de una temática seleccionada generalmente con estructura previa en la que los estudiantes recrean personajes o eventos históricos. Por otro lado, el juego de roles es una estrategia orientada a la resolución de conflictos; en ella, el estudiante asume una identidad para reaccionar ante una situación imprevista, lo que fomenta el desarrollo de la empatía y la capacidad argumentativa.

En este orden de ideas, Núñez Cubero y Navarro Solano (2007), Navarro (2009) y Carretero y Montanero (2008), sostienen que la dramatización direcciona el desarrollo de ciertas competencias relativas a la comprensión y asimilación de contenidos curriculares. Asimismo, aporta elementos de sumo interés en aspectos asociados a la educación emocional y habilidades como el pensamiento histórico, a través de las caracterizaciones relacionadas con el personaje que interpretan. En cambio, autores como Rodríguez (2016) concibe el juego de rol como "un tipo de juego en el que los jugadores asumen la personalidad de personajes en un mundo de ficción. Los jugadores son responsables de la actuación de su personaje en el marco de una serie de reglas y de acuerdo a una narrativa que marca su actuación mediante un proceso estructurado de toma de decisiones, que desarrollan el carácter del personaje" (p. 166).

Bajo esta premisa, Plá (2012), sostiene que el objeto de estudio de la enseñanza de la historia se configura como "una práctica condicionada también por formas particulares de producción de conocimiento sobre el pasado, en la que entran en juego políticas educativas, memorias colectivas, identidades múltiples, posicionamientos historiográficos y prácticas docentes que se entremezclan en el aula para configurar diversos sentidos a la historia" (p. 166).

Otro elemento a considerar, a criterio de Carrasco (2020), es que el juego de rol posibilita una aproximación del estudiante, indistintamente de su nivel de formación, con los hechos del pasado para "vivir la Historia en primera persona" (p. 441).

Indudablemente, integrando ambas metodologías en el estudio de las civilizaciones antiguas, es posible crear espacios didácticos inmersivos. Por ejemplo, los estudiantes podrían simular el labrado de la tierra con el arado o la inscripción de leyes en piedra (como el Código de Hammurabi). Posteriormente, cada grupo presenta un guión: "Nosotros somos (civilización) y *sin nuestro aporte de (Invento), ustedes hoy no podrían (Consecuencia moderna)*". Estas dinámicas no solo rompen la monotonía, sino que permiten que los alumnos "vivan" el conocimiento en lugar de solo memorizarlo.

## f.- El trabajo con fuentes históricas

Se consideran fuentes históricas a todos los vestigios de la actividad humana ya sean objetos físicos, herramientas, símbolos o expresiones intelectuales que permiten reconstruir y comprender el contexto de una sociedad en un momento específico del pasado.

De acuerdo con Prats (2001), las fuentes históricas se dividen en cuatro categorías principales:

- **Materiales:** restos arquitectónicos y monumentos.
- **Escritas:** documentos oficiales como tratados y cartas.
- **Iconográficas:** representaciones visuales como pinturas o grabados.
- **Orales:** relatos y testimonios directos.

Desde el punto de vista de Ibagón (2021), el estudio de las fuentes históricas es clave porque permite explorar distintos puntos de vista. Al contrastar estos testimonios, es posible generar un diálogo entre ellos que enriquezca la interpretación y ofrezca una visión mucho más completa de los procesos del pasado.

Bajo este esquema Santisteban (2010), consideró que, en el uso de fuentes históricas en el ámbito escolar, el docente debe contribuir a la formación del pensamiento histórico. En este sentido, planteó cuatro dimensiones clave para lograrlo:

- a. Conciencia histórico-temporal.
- b. Representación histórica mediante explicaciones y narrativas.
- c. Imaginación histórica.
- d. Interpretación histórica basada en el análisis de fuentes. Respecto a este último punto, destaca la importancia de contrastar datos para fortalecer el saber historiográfico.

Además, el autor plantea tres pasos para trabajar con fuentes históricas en el aula: (1) lectura y uso del documento, (2) confrontación con otros textos y (3) comprensión del proceso de construcción histórica.

Como expresa Valle (2021), trabajar con fuentes históricas implica discrepancias, representan un reto metodológico que empuja a las personas a buscar una verdad absoluta o a desmentir datos.

Esto refleja un desafío común al trabajar con fuentes históricas, ya que a menudo presentan discrepancias, lo que puede llevar a las personas a buscar identificar "errores" o encontrar "verdades" o "mentiras" (Valle, 2021). Para ilustrar este desafío, se puede proponer un estudio grupal sobre el Código de Hammurabi. Al trabajar directamente con leyes específicas de la época, los estudiantes comprenden el rigor que exige el análisis de fuentes históricas, permitiéndoles contrastar en que se diferencia el concepto de "justicia" de Hammurabi con los Derechos Humanos actuales.

## **2.- Impacto e importancia de las estrategias didácticas en la adquisición de habilidades de pensamiento histórico.**

Las estrategias didácticas requieren un método estructurado y sistemático dirigido a alcanzar un objetivo específico. Su aplicación en la práctica diaria son responsabilidad del docente, el cual se encarga de seleccionar y diseñar cuidadosamente las técnicas y procesos que mejor se adapten al aula. De hecho, así lo refiere Vega (2021), las estrategias didácticas fomentan un modelo constructivista donde el alumno deja de ser un receptor pasivo para convertirse en el eje central de su formación intelectual.

Por otra parte, en el ámbito específico del pensamiento histórico según sostiene Seixas y Morton (2013), la clave para alcanzar las habilidades de pensamiento histórico de manera no tradicional o memorística reside en seis grandes conceptos principales y cada una de estas nociones se asocia a una interrogante crítica.

1. Relevancia histórica: ¿Bajo qué criterios seleccionamos los hitos del pasado que merecen ser estudiados?
2. Uso de evidencias: ¿Cómo transformamos un rastro del pasado en una verdad histórica fundamentada?
3. Cambio y continuidad: ¿Qué elementos han evolucionado a través del tiempo y cuáles han permanecido intactos?
4. Causas y consecuencias: ¿Qué factores explican el origen de un suceso y qué impacto generó a corto y largo plazo?
5. Perspectiva histórica: ¿De qué manera el entorno social y cultural de una época moldeó la visión de mundo de sus habitantes?
6. Dimensión ética: ¿cómo la memoria histórica nos permite construir una ciudadanía más crítica y consciente en el presente?

Por consiguiente, las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia transforman la estructura cognitiva del estudiante, el desarrollo de competencias y la

construcción de narrativas históricas fundamentadas, las cuales se resumen a continuación en tres niveles:

#### a.- Desde lo cognitivo

- **Desarrollo de la conciencia histórica y temporal:** Las estrategias didácticas permiten que el estudiante de bachillerato deje de percibir el tiempo como una simple sucesión de fechas. De hecho, como defiende Pagès (2004), la conciencia histórica proyecta la relación del sujeto hacia el futuro, lo cual constituye un nexo transcendental para sembrar actitudes, cualidades, capacidades, y valores que influyen en su vida personal y social vinculando su cotidianidad (presente) con la visión de su porvenir. Por otro lado, autores como Díaz y García (2008, p.157), sustentan que el aprendizaje de contenidos históricos en los diferentes niveles de escolaridad se conforma ante todo de una serie de datos y hechos fragmentarios e inconexos y los conocimientos de sucesos y periodos históricos son someros. Dada la fragmentación del contenido no es posible establecer conexiones apropiadas entre los hechos históricos y por lo tanto construir un vínculo temporal diacrónico entre éstos.
- **Inferencia:** La inferencia consiste en deducir información a partir de evidencias disponibles, lo cual, en la historia, implica que el estudiante interprete textos, imágenes, testimonios, establezca relaciones entre datos explícitos e implícitos y formule hipótesis sobre contextos, intenciones o consecuencias. Por ejemplo, a partir de una carta de las civilizaciones antiguas, el estudiante puede inferir condiciones de vida, relaciones de poder o tensiones sociales, aunque no estén expresadas directamente. En consecuencia, Escudero (2010), coincide en que "las inferencias pueden ocurrir durante la comprensión del mensaje, mientras el lector lo está recibiendo, o durante la recuperación, es decir, cuando se le recuerda después de recibido el mensaje" (p. 4).

#### b.- Desde lo procedimental

- **Manejo de fuentes históricas:** El impacto más significativo es la transición de un "receptor de relatos" a un "analista de evidencias según el modelo de Sáiz (2014), esto fomenta que el estudiante identifique sesgos, reconozca la intencionalidad de quien escribe la historia y desarrolle un pensamiento autónomo, protegiéndolo de la desinformación contemporánea.  
Las fuentes históricas ayudan a superar la estructura organizativa de los libros de texto; permiten conocer la historia más próxima y establecer generalizaciones y relaciones con otras realidades y con otras temporalidades; presentan aspectos de la vida de las personas más allá de los acontecimientos bélicos o políticos, y favorecen la comprensión de los cambios en la vida; ponen en juego el concepto de objetividad frente al manual o al texto historiográfico, y ayudan a comprender cómo se construye la historia y el tiempo histórico; y facilitan el protagonismo del estudiante en su propia reconstrucción de la historia, diversifica el proceso de enseñanza y aprendizaje y favorece la riqueza de las experiencias (Santisteban et al., 2010, p. 119).
- **Construcción de líneas de tiempo, mapas, narrativas:** Estas herramientas no solo permiten organizar la información sino articular hechos, procesos y contextos desde una lógica argumentativa (Calvas, 2025).  
En primer lugar, la línea de tiempo se consolida como un recurso fundamental para representar divisiones temporales y organizar las relaciones de causa-efecto de forma cronológica un hecho o proceso utilizando formatos visuales (Márquez, 2018). Por otra parte, el uso de mapas históricos contribuye al desarrollo del pensamiento espacial, el

cual es inseparable del análisis histórico. De acuerdo con Parellada (2017), el espacio no es un escenario neutro, sino un elemento dinámico que condiciona y es transformado por las sociedades humanas. En este sentido, trabajar con mapas permite a los estudiantes comprender la relación entre territorio, recursos naturales, organización social y desarrollo cultural de las civilizaciones antiguas. Asimismo, el análisis cartográfico promueve habilidades de interpretación, comparación y localización, esenciales para explicar fenómenos como la expansión de los imperios, las rutas comerciales o la influencia del medio geográfico en la configuración de las sociedades.

En cuanto a la construcción de narrativas históricas, esta representa un nivel superior en el desarrollo del pensamiento histórico, ya que implica la articulación de hechos, procesos y evidencias en un discurso coherente y argumentado. En esta línea, Saíz y López (2015), sostienen que las narrativas históricas son el medio a través del cual los individuos otorgan sentido al pasado, organizando la experiencia histórica en estructuras comprensibles que orientan la acción en el presente desde múltiples perspectivas.

En efecto, estas estrategias didácticas "líneas de tiempo, mapas, narrativas" contribuye a la formación de ciudadanos críticos, capaces de analizar su realidad a partir de una comprensión profunda de los procesos históricos.

### c.- Desde lo actitudinal

- **Empatía histórica:** Constituye una de las habilidades fundamentales del pensamiento histórico, puesto que permite a los estudiantes situarse en el marco mental de las sociedades del pasado, comprendiendo sus creencias, valores y condiciones materiales sin trasladar categorías del presente. Carril et al. (2023), explican que la empatía histórica fomenta la imaginación y enriquece la identidad cultural de los sujetos, destacando que esta habilidad permite la toma de decisiones informadas en los educandos al preservar la memoria colectiva y establecer similitudes o diferencias entre distintas épocas y actores. Asimismo, Wineburg (2001), advierte que pensar históricamente exige la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas.
- **Valoración de la diversidad cultural:** La enseñanza de las civilizaciones antiguas mediante estrategias didácticas activas contribuye significativamente a la valoración de la diversidad cultural, al evidenciar la multiplicidad de formas de organización social, creencias, prácticas y cosmovisiones que han existido a lo largo de la historia.

En este marco, la diversidad cultural debe orientarse hacia la formación de una ciudadanía democrática e intercultural, en la cual los estudiantes reconozcan y respeten la diversidad como un elemento constitutivo de las sociedades humanas. En esta línea, Briones et al. (2006), plantean que la educación intercultural implica no solo el conocimiento de otras culturas o su patrimonio, sino el desarrollo de actitudes de respeto, inclusión y justicia social. Al decir de Calvas y Espinoza (2017), enfatizan que la enseñanza de la historia está profundamente vinculada con la construcción de identidades, por lo que incorporar múltiples perspectivas históricas contribuye a fortalecer la formación ciudadana y la complejidad de los procesos sociales.

Finalmente, las estrategias didácticas como el aprendizaje cooperativo, estudios de casos, el pensamiento visual integrando el uso de los recursos digitales, el aprendizaje basado en problemas, la dramatización y juego de roles, así como el trabajo con fuentes históricas favorecen espacios inclusivos donde los estudiantes pueden contrastar distintas realidades culturales. Esto no solo enriquece la comprensión histórica, sino que también fortalece valores como el respeto, la tolerancia y la convivencia, promueve la creación de entornos flexibles y,

en consecuencia, la enseñanza de las civilizaciones antiguas, mediada por estas estrategias didácticas, se convierte en un espacio privilegiado para desarrollar una conciencia intercultural crítica y comprometida.

### **3.- Ejemplos prácticos de estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza de las civilizaciones antiguas en atención a la diversidad y necesidades del estudiando en bachillerato.**

A continuación, se presentan ejemplos concretos para abordar el estudio de las civilizaciones antiguas en el currículo de bachillerato atendiendo a la diversidad del aula.

#### **1. “El Tribunal del Nilo: ¿Progreso o Explotación?”**

Aplicando el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el juego de roles, se plantea un dilema sobre la organización social y la construcción de los grandes monumentos (Cadena, 2022). Se realiza un juicio simulado al sistema de trabajo en la construcción de las Pirámides de Giza. Un grupo asume el rol de los arquitectos y escribas, defendiendo que el sistema de tributo laboral era un acto de unidad nacional y fervor religioso necesario para la estabilidad del cosmos mientras que, otro grupo, desde una visión humanista, cuestiona las condiciones de vida, el esfuerzo físico extremo y la jerarquía absoluta que subordinaba la vida del individuo a la gloria del faraón.

Esta dinámica obliga al estudiante a investigar la cosmovisión egipcia, precisa trabajar la perspectiva histórica, evitando juzgar el pasado solo con valores actuales, al mismo tiempo que fomenta el análisis crítico sobre el poder y el uso de los recursos humanos en la antigüedad.

#### **2. “El diario de un viajero”**

La misión es convertir al estudiante en un cronista del pasado que documente su travesía por la Ruta de la Seda (Gutiérrez, 2016). No solo se utilizarán palabras, sino también el pensamiento visual para que cualquier persona, al abrir el diario, pueda “ver” la historia. Para lograr una jerarquía visual efectiva, el diario debe incluir un mapa donde la ruta indique hitos geográficos, peligros y puntos de intercambio, usando flechas de flujo para mostrar el movimiento de mercancías. Además, se integrarán breves entradas que narren encuentros, climas o asombros, utilizando tipografías diferenciadas para resaltar emociones o datos clave. Al crear iconos que representen los productos (seda, especias, vidrio), se refuerza el contexto histórico, apoyándose en plantillas de infografía para mantener una jerarquía visual clara. Este ejercicio, rompe la barrera de la escritura tradicional, permitiendo que los estudiantes con habilidades visuales, espaciales o tecnológicas demuestren su comprensión histórica de manera creativa.

#### **3. “La mujer en la Antigua Grecia”**

La actividad consiste en presentar dos perfiles de mujeres: una enfocada en la Atenas democrática y la otra en la Esparta militarizada. Los estudiantes trabajaran con fuentes adaptadas para analizar las limitaciones y libertades en cada caso (Bagnall et al., 2012). El docente entregará, por ejemplo, los perfiles en formatos diferenciados que pueden incluir una infografía visual y una grabación de audio, lo que permitirá que todos los estudiantes participen en el estudio de caso comparativo sobre la equidad de género histórica.

#### **4. “Justicia y Contrastes”**

Se recreará una plaza pública de la antigua Babilonia para ventilar casos de la vida cotidiana, como el robo de ganado o disputas por derechos de riego (Kriwaczek, 2012). Posteriormente, los estudiantes se dividirán en dos dimensiones: la primera, centrada en el “proceso histórico”, en la cual un grupo asumirá los roles de jueces, acusadores, acusados y escribas con la misión de debatir y dictar sentencia basándose estrictamente en las leyes del Código de Hammurabi;

la segunda, enfocada en el “juicio crítico”, donde un grupo de observadores de Derechos Humanos monitoreará el proceso. Su función será evaluar la severidad de las penas (como la Ley del Talión) desde una perspectiva ética y legal contemporánea, fomentando así el pensamiento crítico sobre la evolución de la justicia.

Para garantizar una inclusión efectiva, es fundamental promover el liderazgo, la creatividad en la producción y la organización de síntesis, permitiendo que el aula se convierta en un laboratorio histórico viviente.

### **5. “La cotidianidad en la Antigua Roma”**

La actividad consiste en dividir a los estudiantes en equipos de expertos encargados de investigar un estrato de la vida diaria romana, como por ejemplo la gastronomía y los banquetes, el ocio, la vivienda y la religión (Hernández, 2019). Cada estudiante del equipo asume un rol funcional y, tras investigar su tema, los expertos se reagrupan para ensamblar una jornada completa en la vida de un ciudadano romano. Para garantizar la participación de todos, los productos finales pueden diversificarse desde la creación de un “menú romano” hasta el diseño de una invitación a una “lucha de gladiadores”. Esta interdependencia positiva asegura que el éxito del grupo dependa de la aportación individual, valorando diferentes talentos y ritmos de aprendizaje.

### **6. “El Telar de la Identidad en Egipto y Mesopotamia”**

La actividad se centra en organizar a los estudiantes en equipos de arqueólogos encargados de investigar la vida privada femenina, desde la cosmética y la medicina ginecológica hasta la educación y el tejido (Zurita, 2018). Cada miembro del equipo asume un rol funcional; unos investigan la cultura material (objetos de uso diario), otros la iconografía (representaciones en relieves) y otros la tradición oral/escrita.

Al final, los estudiantes ensamblan una “exposición viviente” para representar una jornada en la vida de figuras como una médica egipcia o una tejedora babilonia. Para asegurar la participación total, los productos pueden variar desde la recreación de una receta médica antigua hasta el diseño de un contrato matrimonial. Esta interdependencia asegura que cada talento individual sea el hilo conductor que reconstruye la compleja identidad de la mujer en la antigüedad.

En resumen, la aplicación combinada de estas estrategias impacta directamente en el cumplimiento del perfil de salida del Bachillerato ecuatoriano, la cual se sostiene sobre tres valores fundamentales: la justicia, la innovación y la solidaridad. En torno a ellos se articula un conjunto de capacidades y responsabilidades que el estudiantado ha de ir adquiriendo en su tránsito por la educación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

## **CONCLUSIONES**

La enseñanza de las civilizaciones antiguas en el Bachillerato debe trascender la simple acumulación de fechas y datos. La implementación de estrategias didácticas permite transformar el aprendizaje pasivo en un proceso de comprensión profunda, donde el estudiante no solo recuerda el pasado, sino que lo analiza y lo interpreta.

Las estrategias propuestas (como el análisis de fuentes y el ABP) son fundamentales para que el alumnado desarrolle competencias críticas. Esto implica que el estudiante aprenda a pensar como un historiador, evaluando la relevancia, las causas, las consecuencias y la dimensión ética de los procesos que dieron origen a la organización social y cultural de la humanidad.

En este sentido general, una enseñanza comprensiva logra contextualizar los saberes históricos, permitiendo que los estudiantes relacionen hitos antiguos (como el Código de Hammurabi o la gestión hídrica en Egipto) con problemáticas contemporáneas como los derechos humanos o el cuidado del medio ambiente, dotando de sentido práctico al currículo de Ciencias Sociales.

Por otra parte, metodologías como el aprendizaje cooperativo, la dramatización y el juego de roles no solo facilitan la adquisición de conceptos, sino que fortalecen la empatía, el liderazgo y el respeto por la diversidad. Al "vivir" la historia en primera persona, los estudiantes desarrollan una identidad colectiva más sólida y una actitud crítica frente a su entorno.

A su vez, contar con la integración de herramientas digitales y el pensamiento visual (infografías, líneas de tiempo interactivas, mapas mentales) resultan esenciales en una sociedad globalizada. Estos recursos actúan como mediadores que hacen asimilables conceptos complejos y respetan los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula.

En resumen, el éxito de estas estrategias depende de un docente que actúe como mediador y facilitador, capaz de seleccionar y adaptar técnicas sistemáticas que respondan a las necesidades del estudiantado. Esto posiciona al alumno como el eje central de su propia formación intelectual y constructora de narrativas históricas fundamentadas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161).
- Archenti, N. (2007). Estudio de caso/s. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani, *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 237-246). Emecé.
- Bagnall, R. S., et al. (2012). *The encyclopedia of ancient history*. Wiley-Blackwell.
- Baque, G., & Portilla, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 75–86.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Blaya, A. M. (2019). *Estructuras de aprendizaje cooperativo*. Ced: Revista Digital Docente.
- Cabero, J. (2020). *Recursos digitales y tecnologías de la información y comunicación en educación*. Universidad de Sevilla.
- Cadena, A. (2022). *Historia 1*. Maya Ediciones Cía. Ltda.
- Calvas-Ojeda, M. G. (2025). El Aprendizaje Basado en Problemas y su aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Sociedad & Tecnología*, 8(S3), 1257-1270.
- Calvas-Ojeda, M. G., & Espinoza-Freire, E. (2017). La enseñanza de la historia a través de historietas. *Maestro y Sociedad*, 14(4), 544–555.
- Carrasco Rodríguez, A. (2020). Las dinámicas de rol en la gamificación de la enseñanza de la historia moderna. En *La historia moderna en la enseñanza secundaria: contenidos, métodos y representaciones* (pp. 431–443).
- Carretero Rodríguez, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133–142.
- Carril, M., Sánchez, M., & López, E. (2023). Empatía y empatía histórica: Su correlación a través de un dilema ético. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(2), 331–350.
- Coll, C. (2011). *Aprender y enseñar con las TIC: Expectativas, realidad y potencialidades*. Morata.
- Cortés, B. (2017). *Estilos de aprendizaje*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Cuevas, N. (2021). Estrategias didácticas digitales. Encuentros entre la investigación y la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 229–231.

- Devoto, E. (2013). La imagen como documento histórico-didáctico: Algunas reflexiones a partir de la fotografía. *Revista de Educación*, (6), 73–94.
- Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 525–554.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Editorial Pirámide.
- Díaz-Barriga, F., García, J. A., & Toral, P. (2008). La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato. *Cultura y Educación*, 20(2), 143–160.
- Elorza Insausti, M., & Echeberria Arquero, B. (2023). Imagina el pasado: La enseñanza de la historia a través de fuentes iconográficas. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (15), 128–138.
- Escudero Domínguez, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (7), 1–32.
- Espinoza Freire, E. E., Ordoñez Ocampo, B. P., Ochoa Romero, M. E., Erráez Alvarado, J. L. & Lema Ruiz, R. A. (2020). Alternativas metodológicas para la enseñanza de la historia. *Revista Conrado*, 16(S1), 194-202.
- Espinoza-Freire, E. E. (2025). Estrategias de búsqueda de información en bases de datos científicas: Una guía práctica. *Sociedad & Tecnología*, 8(S2), 647-658.
- Garzón Cantor, D. F. (2017). *Sociedades antiguas y cambio social*. Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá-Colombia.
- González-Rivera, P. L. (2024). Estrategias activas y corrientes pedagógicas en la formación docente. Mendive. *Revista de Educación*, 22(2).
- Gutiérrez, G. (2016). *La ruta de la seda*. En *Tercer Seminario Internacional "América Latina y el Caribe y China: Condiciones y Retos en el Siglo XXI"*. México.
- Hernández Guerra, L. (2019). *La civilización romana: Sociedad, política, economía, religión y cultura*. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Ibagón, N. (2016). Enseñar y aprender historia a partir del análisis de fuentes históricas: Una experiencia formativa en educación superior. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 121–133.
- Jiménez, L., López, M., Freire, J., & Cabrera, J. (2020). Importancia de las estrategias didácticas y metodológicas en las dificultades de comprensión lectora, el lenguaje y comunicación. *Explorador Digital*, 4(3), 184–200.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). *An overview of cooperative learning*. Cooperative Learning Institute.
- Kriwaczek, P. (2012). *Babilonia: Mesopotamia y el nacimiento de la civilización*. St. Martin's Griffin.
- Mansilla Sepúlveda, J., & Beltrán Véliz, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 35(139), 25–39.
- Márquez, J. R. (2018). *Uso de la tecnología como recurso para la enseñanza: "Líneas del tiempo"*. SEP.

- Martínez, M. & Aragay, X. (2020). *El aprendizaje basado en proyectos en Planea*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Méndez, E., Méndez, J., & Andrade, R. (2021). Origen, evolución y modelos de aplicación del aprendizaje basado en problemas. En E. Méndez y J. Méndez (Eds.), *Aprendizaje Basado en Problemas. Teoría y Práctica desde la experiencia en Educación Superior* (pp. 9-28). Editorial Universidad Técnica del Norte.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Currículo de EGB y BGU Ciencias Sociales. Quito, Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales Nivel de Bachillerato General. Quito-Ecuador.
- Minte-Münzenmayer, A., & Ibagón-Martín, N. J. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, 13(2), 186–198.
- Molla, P. (2011). *Ideas dibujadas "Pensamiento Visual"*. Blog Ideas Dibujadas.
- Navarro Solano, M. R. (2009). Dramatización y educación emocional. *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. En *Actas del I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (Vol. 1, pp. 545–550).
- Núñez Cubero, L., & Navarro Solano, M. R. (2007). Dramatización y educación: Aspectos teóricos. *Teoría Educativa*, 19, 225–252.
- Orozco, J. (2016). Estrategias didácticas y aprendizaje de las ciencias sociales. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, (17), 65–80.
- Pagès, J. (2004). *Tiempos de cambios... ¿Cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI*.
- Palta, N., Sigüenza, J., & Pulla, J. (2018). El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza. *Killkana Sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 1-8.
- Paredes León, W., & Ramos Serpa, G. (2020). El aprendizaje cooperativo, educación desde la participación social en estudiantes de bachillerato. *Revista Científica UISRAEL*, 7(2), 75–92.
- Parellada, C. A. (2017). Los mapas históricos como instrumentos para la enseñanza de la historia. *Tempo e Argumento*, 9(21), 312-337.
- Plá Pérez, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, (84), 163–184.
- Plá, S. (2005). Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato. Colegio Madrid/Plaza y Valdes.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.
- Pujolàs, P. (2003). *El aprendizaje cooperativo: Algunas ideas prácticas*. Universidad de Vic.
- Roam, D. (2008). *The back of the napkin: Solving problems and selling ideas with pictures*. Portfolio.
- Rodríguez Prieto, R. (2016). Filosofía política en acción: el juego de rol como estrategia de enseñanza. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 15(29), 165-174.

- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos*, 29 (1), 83-99.
- Sáiz, J., & López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 87-101.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.
- Santisteban, A., González, N. & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128).
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Sosa, S. (2003). *La génesis y el desarrollo del cambio estratégico: Un enfoque dinámico basado en el momentum organizativo* (Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Staley, D. J. (2009). Sobre lo visual en historia. *HIB: Revista de Historia Iberoamericana*, 2(1), 10-29.
- UNESCO. (2018). *Digital skills for life and work*. UNESCO.
- Valle, A. (2021). Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente peruana de los estudiantes del profesorado en ciencias sociales. *Tempo e Argumento*, 13(33), Artículo e0110.
- Vega-López, B. (2021). *Gamificación como estrategia didáctica para la inclusión* [Tesis de maestría, Universidad de Jaén].
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Zamudio, G. (2019). Estrategias didácticas, inclusión y educación expandida. *Revista Boletín REDIPE*, 8(9), 41-52.
- Zurita Castro, M. E. (2018). *La mujer en el antiguo oriente*. Universidad Nacional de Educación.