Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios
e-ISSN: 3028-4074

Vol. 3 Núm.. 2 | pp. 111-122 | e-121

Artículo de reflexión / Reflection article

Historia viva en el aula: propuesta construccionista para promover el pensamiento histórico en educación secundaria

Living History in the Classroom: A Constructivist Approach to Promoting Historical Thinking in Secondary Education

Beatriz Elena Roa Gómez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

anaybeatriz45@gmail.com; https://orcid.org/0009-0001-9515-3477

Recepción: 11 de febrero de 2026
Aceptado: 24 de abril de 2026
Publicado: 28 de mayo de 2026

¿Cómo citar este artículo?

Roa Gómez, B. E. (2026). Historia viva en el aula: una propuesta construccionista para formar pensamiento. *Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios*, *3*(2), 111-122. https://doi.org/10.65705/RHOMU.v3i2.121

Copyright: © 2026 Beatriz Elena Roa Gómez ; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

RESUMEN

Este artículo propone Historia viva en el aula como una estrategia construccionista para promover el pensamiento histórico en educación secundaria. Parte de una preocupación frecuente: las actividades vivenciales (dramatización, simulación, debate) pueden aumentar la participación sin garantizar comprensión disciplinar si no se sostienen en evidencia, contextualización y argumentación. La propuesta articula historia viva, construcción de artefactos y criterios explícitos de pensamiento histórico, organizando el aprendizaje como un recorrido: abrir un problema histórico, indagar con fuentes, construir una interpretación en un producto argumentado, defenderla públicamente y revisarla a la luz de objeciones razonables. En lugar de reportar impactos empíricos, el texto entrega un diseño didáctico evaluable: secuencia orientada por preguntas problema, trabajo sistemático con fuentes y evaluación por desempeños observables (no por impresiones), junto con una ruta de validación por juicio experto y pilotaje acotado para asegurar coherencia, viabilidad y pertinencia curricular.

PALABRAS CLAVE: historia viva, construccionismo, pensamiento crítico, educación.

ABSTRACT

This article proposes "Living History in the Classroom" as a constructivist strategy to promote historical thinking in secondary education. It stems from a common concern: experiential activities (role-playing, simulation, debate) can increase participation without ensuring disciplinary understanding if they are not grounded in evidence, contextualization, and argumentation. The proposal integrates living history, artifact construction, and explicit criteria for historical thinking, organizing learning as a journey: posing a historical problem, investigating with sources, constructing an interpretation in a reasoned product, defending it publicly, and revising it in light of reasonable objections. Rather than reporting empirical impacts, the text provides an assessable instructional design: a sequence guided by problem questions, systematic work with sources, and assessment based on observable performance (not impressions), along with a validation process involving expert judgment and limited pilot testing to ensure coherence, feasibility, and curricular relevance.

KEYWORDS: living history, constructionism, critical thinking, education.

INTRODUCCIÓN

A veces la clase de historia empieza con una escena que ya conocemos: el tablero lleno de fechas, una lista de "causas y consecuencias" que se copia rápido, una evaluación que premia la memoria. Y al final queda esa sensación rara: se "vio" un tema, pero no se comprendió un proceso. El pasado aparece como un relato cerrado, no como un problema que exige pensar. Esa forma de enseñar no solo empobrece la experiencia escolar; también instala una idea peligrosa: que la historia es repetir lo que otros ya dijeron, en lugar de aprender a construir explicaciones con criterios (Prats & Santacana, 2001).

Lo inquietante es que este problema no se resuelve únicamente con "hacerlo más dinámico". Se puede dramatizar, debatir, recrear escenas… y aun así terminar en lo mismo: opiniones sin evidencia, representaciones estereotipadas o narrativas atractivas pero frágiles. La pregunta, entonces, no es si el aula se mueve más, sino si el estudiantado aprende a hacer lo que hace la disciplina: interpretar el pasado con fuentes, contexto y argumentación. En la educación histórica, esto es crucial porque el pensamiento histórico no surge de manera espontánea; requiere enseñanza deliberada y andamiaje para que el estudiante pueda leer críticamente, contextualizar, contrastar y justificar (Wineburg, 2001).

Desde ahí, este manuscrito parte de una premisa simple y a la vez incómoda: enseñar historia en secundaria implica mover el foco del "qué pasó" al "cómo se sabe" y al "cómo se sostiene" lo que afirmamos. Ese giro nos conduce al concepto de pensamiento histórico, entendido como un conjunto de desempeños observables: trabajar con evidencia, reconocer perspectivas, explicar causalidad, distinguir cambios y continuidades, justificar relevancia y formular juicios éticos informados evitando anacronismos. En términos didácticos, no se trata de añadir "habilidades" al final del tema, sino de organizar la enseñanza para que esas operaciones estén en el centro. El marco de Seixas y Morton (2013) resulta especialmente útil porque traduce este horizonte en conceptos enseñables y evaluables en el aula.

En la práctica, sin embargo, persiste un vacío que explica por qué muchas innovaciones se quedan a mitad de camino. Con frecuencia, experiencias vivenciales (role-play, dramatizaciones, simulaciones) se aplican como recursos motivacionales, pero no siempre quedan articuladas a un marco explícito de pensamiento histórico ni a instrumentos de evaluación que permitan distinguir entre "participó mucho" y "pensó históricamente mejor" (Solano Rojas, 2025; Gostian Ropotin et al., 2022). Cuando falta esa articulación, la actividad puede brillar… y aun así no dejar evidencia sólida del aprendizaje.

Aquí entra el construccionismo como una bisagra decisiva. Su idea central —aprender construyendo artefactos— permite que el pensamiento deje de ser intangible: cuando el estudiante produce un guion argumentado, un dossier de fuentes, un museo escolar o una dramatización documentada, debe seleccionar evidencia, justificar decisiones y construir una explicación coherente. Ese movimiento es crucial porque vuelve el aprendizaje visible y, por tanto, evaluable. Además, investigaciones sobre lectura, escritura y argumentación en historia muestran que producir explicaciones sustentadas es una vía robusta para desarrollar razonamiento histórico en estudiantes (Monte-Sano et al., 2014).

Con base en lo anterior, este artículo se presenta como artículo de reflexión con propuesta pedagógica. Su tesis es que la historia viva en el aula puede promover pensamiento histórico en educación secundaria cuando se diseña desde el construccionismo, organizada como secuencia didáctica, con productos definidos y criterios explícitos de evaluación. El aporte no es la dramatización en sí —ampliamente conocida—, sino el diseño pedagógico que integra: (a) una ruta de indagación con fuentes, (b) construcción progresiva de

artefactos, (c) socialización y defensa argumentada, y (d) evaluación alineada con componentes del pensamiento histórico. Para sostener esa propuesta sin convertirla en una afirmación empírica no demostrada, el manuscrito incorpora una ruta de validación (juicio experto y/o pilotaje acotado) coherente con la literatura sobre evaluación del pensamiento histórico (Ercikan & Seixas, 2015).

En términos operativos, el objetivo del artículo es proponer la estrategia didáctica Historia viva en el aula, describiendo su estructura, fases, productos esperados y criterios de evaluación para pensamiento histórico en secundaria. El texto avanza así: primero, delimita el marco conceptual (historia viva, construccionismo y pensamiento histórico); luego presenta la secuencia didáctica paso a paso; después propone instrumentos de evaluación (rúbrica y evidencias); y finalmente plantea la ruta de validación, alcances y condiciones de implementación.

Marco conceptual

Hay una idea que se repite cada vez que alguien intenta "innovar" en historia: si el estudiante participa más, entonces aprende más. Suena lógico. Y, sin embargo, no siempre es verdad. En muchas aulas, la actividad cambia —hay dramatización, debate, simulación, afiches, videos— pero el aprendizaje sigue quedándose donde estaba: en repetir un relato con palabras nuevas. El problema no es la actividad; el problema es el criterio. Porque en historia, comprender no es "contar bonito": es sostener lo que se afirma, explicar procesos, reconocer perspectivas y trabajar con evidencia (Wineburg, 2001).

Por eso, antes de describir la propuesta pedagógica, este apartado aclara tres piezas que deben encajar como engranaje: (a) qué entendemos por historia viva, (b) por qué el construccionismo no es un adorno sino una bisagra didáctica, y (c) qué significa, en términos evaluables, hablar de pensamiento histórico en secundaria. Si una de estas piezas falla, el aula puede volverse más entretenida, sí, pero no necesariamente más histórica.

La historia viva suele aparecer como respuesta a una historia que se enseña como lista: hechos, fechas, nombres, definiciones (Antela-Bernárdez, 2019; Garaizar & Gracia, 1995). En su mejor versión, hace algo distinto: no entrega el pasado como un relato cerrado, sino como una situación que exige decisiones, dilemas y lectura de contexto. El estudiante ya no está solo "aprendiendo sobre" un proceso; está intentando comprender qué fuerzas lo empujaron, quiénes lo vivieron, qué alternativas existían y qué consecuencias dejó.

Pero aquí viene la advertencia que muchas veces se evita: vivir la historia no equivale a comprenderla. Una dramatización puede reforzar estereotipos; un debate puede quedarse en opiniones; una simulación puede premiar al que habla más fuerte. La historia viva solo se vuelve formativa si obliga a operar con criterios propios del trabajo histórico: justificar con evidencia, contextualizar, reconocer que hay múltiples perspectivas y construir explicaciones (Wineburg, 2001). Cuando eso falta, la actividad termina funcionando como "performance" y no como aprendizaje disciplinar.

Por eso, en este manuscrito la historia viva no se plantea como fin, sino como medio: un punto de partida potente para activar preguntas y motivación, siempre que se vincule a un diseño que obligue a investigar, construir y defender.

Si la historia viva enciende la chispa, el construccionismo evita que esa chispa se quede en humo. Su

premisa es directa: el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante construye un artefacto que expresa su comprensión y lo obliga a tomar decisiones, organizar información y justificarla (Papert, 1980).

En historia, esto cambia todo. Porque cuando el producto no es "una exposición" sino un artefacto argumentado —un guion con evidencias, un dossier de fuentes, un museo escolar con cédulas justificadas, un podcast narrativo con citas, un juicio simulado con pruebas— el estudiante no puede esconderse detrás de la participación. Tiene que responder preguntas incómodas: ¿de dónde sale esta afirmación?, ¿qué fuente la apoya?, ¿qué otra fuente la contradice?, ¿qué contexto explica esta decisión?, ¿qué estoy interpretando y qué estoy probando?

Ese es el valor didáctico del construccionismo aquí: vuelve el aprendizaje observable. No depende de percepciones ("los vi más motivados"), sino de evidencias de desempeño que se pueden revisar, retroalimentar y evaluar. Y eso es clave en una propuesta pedagógica: lo que no se puede observar con criterios, termina siendo imposible de sostener académicamente.

Cuando un docente dice "quiero formar pensamiento crítico", muchas veces se habla en general. Pero en historia necesitamos un lenguaje más preciso: pensamiento histórico. Esto no es una moda conceptual; es una manera de nombrar lo que la disciplina exige para que el pasado no sea solo narración, sino conocimiento construido.

En esa línea, una contribución particularmente clara es la propuesta de Seixas y Morton (2013), porque traduce el pensamiento histórico en conceptos trabajables en aula. Su valor no está solo en definir; está en permitir diseño y evaluación: si sabemos qué significa "pensar históricamente", entonces podemos diseñar tareas que lo exijan y criterios que lo midan.

En esta propuesta, el pensamiento histórico se operacionaliza en componentes observables, que funcionan como brújula para el diseño didáctico y como base para la evaluación:

- Uso de evidencia: el estudiante distingue fuente y opinión, selecciona, cita, contrasta y reconoce límites o sesgos.
- Perspectiva histórica: interpreta acciones del pasado desde su contexto, evitando anacronismos.
- Causalidad y consecuencias: explica procesos con multicausalidad y efectos en distintos plazos.
- Continuidad y cambio: reconoce transformaciones y permanencias sin simplificar.
- Significancia histórica: justifica por qué un hecho o proceso importa y para quién.
- Juicio ético informado: reflexiona sobre dilemas sin convertir el pasado en tribunal del presente, sosteniéndose en contexto y evidencia.

Este marco permite hacer una distinción crucial: una actividad puede ser creativa, colaborativa y "bonita" sin necesariamente movilizar pensamiento histórico. La diferencia está en si el estudiante usa evidencia, contextualiza y argumenta (Seixas & Morton, 2013; Wineburg, 2001).

Visto así, las tres piezas encajan como secuencia lógica. La historia viva aporta la experiencia significativa; el construccionismo convierte esa experiencia en producción visible; el pensamiento histórico pone el estándar de calidad y permite evaluar sin improvisar. Cuando se articulan, el aula deja de girar

alrededor de "hacer actividades" y pasa a girar alrededor de construir interpretaciones defendibles.

Este es el puente hacia la propuesta pedagógica del siguiente apartado: no se trata de sumar dinámicas, sino de organizar una secuencia donde cada fase deje una evidencia y esa evidencia pueda juzgarse con criterios de pensamiento histórico. Y esa es, precisamente, la contribución diferenciadora frente a la dramatización genérica: no solo "hacer", sino hacer con evidencia, con estructura y con evaluación.

DESARROLLO

Propuesta pedagógica: *Historia viva en el aula*

La historia viva tiene una ventaja y una tentación. La ventaja es evidente: el pasado deja de sentirse lejano cuando se vuelve situación, dilema, tensión entre actores. La tentación también: creer que basta con "representar" para comprender. En el aula, ese atajo suele verse así: una dramatización impecable, un debate encendido, un producto creativo… y, al preguntar por qué ocurrió lo que ocurrió o qué evidencia sostiene tal afirmación, aparece el vacío. No por falta de capacidad, sino porque la actividad no obligó a operar con los criterios de la disciplina. Por eso esta propuesta no se organiza alrededor del formato (dramatizar, simular, debatir), sino alrededor de una idea más exigente: convertir la experiencia en una interpretación defendible. Dicho de otro modo, no se trata de que el estudiantado "haga historia", sino de que aprenda a pensar históricamente, con evidencias, contexto y argumentación (Wineburg, 2001; Seixas & Morton, 2013).

Desde esa premisa, *Historia viva en el aula* se plantea como una secuencia didáctica construccionista: la experiencia vivencial es la puerta de entrada, pero el aprendizaje se consolida cuando el estudiante construye artefactos que hacen visible su pensamiento. El construccionismo funciona aquí como bisagra didáctica: si el estudiante debe producir un guion argumentado, un dossier de fuentes, una exposición museográfica escolar o una narración sonora sustentada, entonces no puede sostenerse en la memoria o en la creatividad aislada; tiene que seleccionar evidencia, justificar decisiones y responder por la coherencia de su interpretación (Papert, 1980). La propuesta, por tanto, está diseñada para que cada paso deje huella: preguntas formuladas, fuentes trabajadas, interpretación construida, defensa pública y revisión reflexiva.

La secuencia inicia con un gesto simple: abrir un problema histórico, no "explicar un tema". Se propone partir de un disparador breve —un fragmento de fuente, una imagen, un objeto, una noticia de época, un testimonio— capaz de producir una incomodidad productiva: algo no encaja, algo exige explicación. El objetivo en ese primer momento no es completar información, sino instalar una pregunta interpretativa que gobierne todo el proceso: por qué ocurrió, qué alternativas existían, quiénes tuvieron poder de decisión, qué tensiones cruzaban a los actores y qué consecuencias (esperadas o no) se desencadenaron. Este punto es clave porque orienta la historia viva hacia el pensamiento histórico: no "representar" lo ocurrido, sino comprender el proceso como problema.

Luego, la propuesta desplaza el centro hacia el trabajo con evidencia. Aquí se asume una idea que la investigación en educación histórica repite con insistencia: el pensamiento histórico no surge espontáneamente; hay que enseñar explícitamente a leer fuentes, a contextualizar, a contrastar y a justificar (Wineburg, 2001). Por eso, antes de construir el artefacto final, el estudiantado trabaja con un conjunto de fuentes seleccionadas —primarias y secundarias— que permitan sostener interpretaciones diversas y, al mismo tiempo, obliguen a reconocer sesgos, silencios y contradicciones. En esta fase, el aprendizaje se mide menos por la cantidad de información recopilada y más por la calidad del razonamiento: qué evidencia se

considera relevante, cómo se explica la perspectiva de la fuente, qué tensiones aparecen entre documentos y cómo se evita convertir la historia en "opinión con disfraz". Seixas y Morton (2013) resultan especialmente útiles para orientar este tránsito porque ofrecen un lenguaje claro para traducir la expectativa disciplinar en conceptos enseñables: evidencia, perspectiva, causalidad, continuidad/cambio, significancia histórica y juicio ético informado.

Con ese piso, la historia viva entra en su sentido más fuerte: la construcción. En lugar de culminar en una "presentación", la propuesta culmina en un artefacto construccionista que debe funcionar como interpretación pública del proceso histórico. Puede adoptar la forma de juicio simulado, debate público, dramatización documentada, museo escolar o pieza sonora; lo decisivo no es el formato, sino la exigencia intelectual: el producto debe mostrar cómo se sostiene lo que afirma. En otras palabras, el artefacto no es solo "lo que se ve"; incluye también el soporte argumentativo que lo hace defendible (guion con evidencias citadas, dossier interpretativo, justificación de decisiones narrativas). Esta exigencia es deliberada: cuando el producto incorpora la obligación de justificar, el aula se acerca más al oficio escolar de la historia y menos a la representación teatral del pasado (Papert, 1980; Wineburg, 2001).

Una vez construido el artefacto, la propuesta insiste en un paso que suele omitirse: la defensa y el contraste. Presentar no basta. En historia, la comprensión se fortalece cuando el estudiante se ve obligado a responder objeciones razonables, distinguir qué está probado y qué está interpretado, y revisar su postura a la luz de preguntas críticas. Este momento permite instalar una idea central del pensamiento histórico: la historia es interpretable, pero no arbitraria; se discute con evidencia, con contexto y con lógica argumentativa (Seixas & Morton, 2013). En la práctica, este paso convierte la socialización en una conversación disciplinar: lo que se evalúa no es "seguridad al hablar", sino capacidad de sostener interpretaciones.

La secuencia cierra con un componente metacognitivo: volver a la hipótesis inicial y mirar qué cambió. Qué evidencias fueron decisivas. Qué perspectivas costó comprender. Qué preguntas quedaron abiertas. Este cierre es fundamental porque enseña que conocer históricamente no es "aprender un dato", sino construir una explicación que puede mejorarse cuando cambia la evidencia o se afina el marco interpretativo. A nivel formativo, este momento fortalece el tránsito de la historia como relato a la historia como conocimiento construido (Wineburg, 2001).

Historia viva en el aula propone una ruta coherente con el construccionismo: experiencia que abre preguntas, indagación que trabaja con fuentes, construcción que hace visible el pensamiento, defensa que obliga a justificar y reflexión que consolida el aprendizaje. El aporte de la propuesta frente a la dramatización genérica no está en la actividad vivencial, sino en su arquitectura: una secuencia que obliga a operar con pensamiento histórico y a dejar evidencias evaluables en cada etapa (Seixas & Morton, 2013).

Evaluación del pensamiento histórico: evidencias e instrumentos

En propuestas didácticas, la evaluación suele ser el lugar donde se rompe la coherencia. Se diseñan actividades potentes, pero se evalúa con criterios débiles: "participó", "trabajó en equipo", "fue creativo". Nada de eso es irrelevante, pero no responde a la pregunta central del artículo: si la meta es promover pensamiento histórico, entonces la evaluación debe capturar desempeños históricos observables. De lo contrario, la propuesta queda expuesta a una crítica legítima: se afirma formación de pensamiento, pero no se muestra cómo se observa ni cómo se valora.

Por eso, esta propuesta asume que evaluar pensamiento histórico implica evaluar evidencias de razonamiento, no impresiones. La literatura sobre evaluación del pensamiento histórico insiste en que los desempeños deben traducirse en tareas, criterios y niveles de calidad, justamente para evitar que el juicio docente dependa solo de intuición o de retórica estudiantil (Ercikan & Seixas, 2015; VanSledright, 2014). En ese marco, *Historia viva en el aula* propone que la evaluación se apoye en tres tipos de evidencias: (a) evidencias de indagación, (b) evidencias de construcción, y (c) evidencias de defensa y revisión.

Las evidencias de indagación son aquellas que muestran cómo el estudiante trabaja con fuentes: matrices de análisis, fichas de lectura histórica, dossiers interpretativos con contraste de documentos, notas de contextualización. En estas evidencias se espera observar, con criterios explícitos, si el estudiante distingue evidencia de opinión, si reconoce perspectiva y sesgo, si contrasta fuentes y si logra convertir información en argumento. Este punto es decisivo porque el trabajo con fuentes es el núcleo del pensamiento histórico escolar: sin él, la historia viva se reduce a narración sin método (Wineburg, 2001).

Las evidencias de construcción corresponden al artefacto final y a su soporte argumentativo. Aquí la evaluación no se centra en la estética del producto, sino en su consistencia histórica: qué interpretación propone, cómo sostiene causalidad y consecuencias, cómo trata continuidad y cambio, cómo justifica la significancia del proceso y de qué manera incorpora perspectivas. La exigencia de un soporte argumentado —guion con evidencias citadas, dossier, justificación— no es un requisito burocrático: es el mecanismo que permite verificar que el producto no es "creatividad sin sustento", sino construcción de conocimiento (Papert, 1980; Seixas & Morton, 2013).

Las evidencias de defensa y revisión se recogen en el momento de contraste público: preguntas críticas, respuestas, ajustes del argumento y reflexión final. Este componente es crucial porque muestra una dimensión que a menudo queda invisible: la capacidad de sostener una interpretación frente a objeciones razonables y la disposición a revisar posturas cuando la evidencia lo exige. En términos de pensamiento histórico, esto diferencia la narrativa rígida de la explicación razonada (Seixas & Morton, 2013).

Para articular estas evidencias, la propuesta se apoya en una rúbrica de pensamiento histórico alineada con el marco de los "Big Six" (Seixas & Morton, 2013) y con enfoques de evaluación del desempeño histórico (Ercikan & Seixas, 2015; VanSledright, 2014). La rúbrica no se presenta como "tabla decorativa", sino como lenguaje común para orientar la enseñanza: clarifica qué se espera, qué cuenta como evidencia y qué se considera calidad creciente. En su forma mínima, la rúbrica incluye criterios como uso de evidencia, perspectiva histórica, causalidad, continuidad/cambio, significancia y argumentación; opcionalmente, puede incorporar juicio ético informado según el tema abordado. El punto es que la evaluación se vuelva parte del diseño: no llega al final, sino que acompaña la construcción del pensamiento desde el inicio.

Además de la rúbrica, se recomiendan instrumentos sencillos que fortalecen la consistencia del proceso: una guía de observación para registrar prácticas históricas (calidad de preguntas, uso de fuentes en discusión, contraste), una pauta de análisis de productos para revisar el soporte argumentativo del artefacto, y una auto/coevaluación final centrada en el cambio de hipótesis y en la selección de evidencias clave. La combinación de instrumentos permite sostener el rigor sin volver la propuesta impracticable, y ofrece un camino claro para futuras validaciones de la propuesta como intervención educativa (Ercikan & Seixas, 2015).

En suma, la evaluación propuesta busca responder a una exigencia editorial frecuente: no basta con afirmar que una metodología "fortalece pensamiento"; hay que mostrar cómo ese pensamiento se observa, se documenta y se valora con criterios. *Historia viva en el aula* se apoya en esa lógica: experiencia, construcción y

evaluación quedan amarradas por un mismo marco conceptual, de modo que la propuesta no dependa del entusiasmo, sino de evidencias revisables de desempeño histórico.

Ruta de validación y consideraciones éticas

Una propuesta pedagógica se sostiene por dos cosas: por su coherencia interna y por su capacidad de ser probada sin dañarle a nadie. En educación, "probar" no significa solo aplicar actividades; significa verificar si el diseño es claro, viable, pertinente para el currículo y capaz de producir evidencias de aprendizaje que puedan evaluarse con criterios. Si esto no se cuida, la propuesta queda expuesta a dos riesgos conocidos: convertirse en un discurso bonito imposible de implementar, o convertirse en una implementación improvisada donde el entusiasmo reemplaza el rigor.

Por eso, este artículo plantea una ruta de validación que no promete resultados, pero sí garantiza responsabilidad metodológica. La primera capa es la validación por juicio experto. En términos simples: antes de pilotear, la propuesta debe ser leída por personas que sepan de didáctica de la historia y/o de trabajo con pensamiento histórico, y que puedan evaluar tres aspectos: (a) si la secuencia realmente exige pensamiento histórico y no solo participación; (b) si la articulación entre actividades, evidencias y evaluación es consistente; y (c) si los productos esperados son realistas para el tiempo y recursos habituales de un aula escolar. Esta etapa permite afinar lenguaje, ajustar consignas, revisar la pertinencia de las fuentes sugeridas y detectar sesgos o vacíos en los criterios de evaluación (Ercikan & Seixas, 2015; Seixas & Morton, 2013).

La segunda capa es un pilotaje acotado, cuando el contexto lo permita. "Acotado" no es sinónimo de superficial: significa deliberadamente pequeño para cuidar la implementación. El pilotaje no busca demostrar impacto generalizable; busca verificar que el diseño funciona como diseño: que las preguntas problema activan indagación real, que el trabajo con fuentes se sostiene en clase, que los artefactos construccionistas no se reducen a estética, y que la rúbrica logra distinguir niveles de desempeño histórico sin depender de impresiones. En esta fase, lo que se recoge no son "resultados espectaculares", sino evidencias de funcionamiento: ejemplos de matrices de fuentes, fragmentos de guiones argumentados, ajustes hechos después de la defensa, y reflexiones finales que muestren cambio de hipótesis. Esa lógica es coherente con la evaluación del pensamiento histórico: lo que interesa es observar desempeños y rastrear cómo se construyen interpretaciones, no contar "satisfacción" o "motivación" como si fueran suficientes (VanSledright, 2014; Wineburg, 2001).

Ahora bien, en educación secundaria la validación no es solo técnica: es ética. Y aquí conviene decirlo sin rodeos: una propuesta puede ser didácticamente atractiva y, aun así, generar daño si se implementa sin cuidado. Por eso, si el pilotaje o la aplicación posterior involucra estudiantes menores de edad, el proceso requiere salvaguardas básicas: consentimiento informado de acudientes y asentimiento del estudiante; confidencialidad y anonimización de cualquier registro; claridad sobre la voluntariedad cuando se recolectan datos para fines académicos; y un procedimiento institucional de aval, revisión o autorización, según las normas de cada institución educativa. En investigación cualitativa, estas garantías no son "un apartado", sino una condición para que el trabajo sea legítimo y el aula no se convierta en laboratorio sin protección (Creswell & Poth, 2018; Orb et al., 2001).

También hay un punto sensible que suele subestimarse: cuando la historia viva trabaja conflictos, violencias o memorias dolorosas, la clase puede activar emociones intensas. Esto no significa que deba

evitarse; significa que debe diseñarse con criterio. En esos casos, la ética didáctica exige selección cuidadosa de fuentes, preparación docente para acompañar discusiones, acuerdos de aula, y alternativas para estudiantes que no quieran exponerse en ciertos roles o dramatizaciones. Si el objetivo es promover pensamiento histórico, no se necesita forzar vulnerabilidad; se necesita construir condiciones seguras para el análisis, el contraste y la argumentación.

La validación aquí propuesta funciona como un compromiso editorial: la propuesta no se presenta como "impacto logrado", sino como diseño sustentado, evaluable y responsable, listo para ser afinado por expertos y probado con criterios claros. Esa es la diferencia entre una propuesta "inspiradora" y una propuesta publicable.

Discusión

Hay una razón por la que tantas innovaciones en enseñanza de la historia quedan a medias: se confunde movimiento con aprendizaje. El aula se llena de actividades, pero el pensamiento histórico —evidencia, perspectiva, causalidad, continuidad/cambio— aparece como expectativa implícita, no como estructura real del diseño. Y cuando es implícito, casi siempre se pierde: la evaluación termina premiando el producto más vistoso o al estudiante que mejor habla, no necesariamente al que mejor argumenta.

La contribución de *Historia viva en el aula* se entiende mejor si se la coloca frente a ese problema. Esta propuesta no pretende "descubrir" la dramatización ni reemplazar los enfoques activos que ya existen; su aporte está en la arquitectura: tomar una estrategia vivencial y amarrarla a un marco explícito de pensamiento histórico, con evidencias de desempeño y criterios de evaluación. Dicho de otro modo: no basta con "poner a los estudiantes a representar"; hay que diseñar el recorrido para que la representación sea el resultado de una indagación con fuentes y de una interpretación que pueda sostenerse públicamente. Esto responde a una advertencia central de la educación histórica: el pensamiento histórico es una forma particular de razonamiento y debe enseñarse de manera deliberada, no esperarse como efecto secundario de actividades dinámicas (Wineburg, 2001; Seixas & Morton, 2013).

En esa línea, la discusión también exige reconocer límites y condiciones de posibilidad. La propuesta no funciona por inspiración; funciona si existen condiciones mínimas: tiempo para trabajar fuentes, acceso a un dossier documental pertinente y un rol docente que se asuma como mediador disciplinar, capaz de enseñar lectura crítica de fuentes y de orientar la argumentación. Sin ese acompañamiento, el construccionismo se puede convertir en producción acelerada, y la historia viva en performance sin criterio. Esta es una condición incómoda pero necesaria: el diseño exige una docencia que no solo gestione grupos, sino que retroalimente pensamiento.

También debe decirse con claridad que el enfoque construccionista no equivale a "hacer productos". Su sentido está en que el artefacto haga visible el pensamiento y, por eso, obligue a justificar decisiones. Si el artefacto se evalúa por estética o creatividad en abstracto, la propuesta pierde su razón de ser. Por eso la evaluación ocupa un lugar central en este manuscrito: no como añadido al final, sino como lenguaje común que permite distinguir niveles de pensamiento histórico y sostener el rigor sin depender de impresiones (Ercikan & Seixas, 2015; VanSledright, 2014).

Otro punto que conviene discutir es la replicabilidad. Una propuesta didáctica se vuelve útil cuando puede adaptarse a distintos contextos sin perder su núcleo. En este caso, lo adaptable son los temas, las fuentes

y los formatos del artefacto; lo no negociable es el corazón metodológico: pregunta problema, trabajo sistemático con evidencia, construcción argumentada, defensa y revisión. Esa estructura permite que la propuesta no dependa de recursos extraordinarios: puede funcionar con materiales impresos, archivos locales, fuentes digitales básicas o testimonios históricos, siempre que se preserve el criterio de evidencia y contraste.

La principal limitación es también una elección consciente: este manuscrito no reporta impacto empírico. No porque el impacto sea irrelevante, sino porque prometerlo sin datos sería metodológicamente débil y editorialmente riesgoso. En su lugar, el artículo entrega un diseño fundamentado y evaluable, junto con una ruta de validación que abre el camino para investigaciones posteriores. El paso siguiente, si se decide avanzar, es estudiar la propuesta en implementación real: comparar desempeños, analizar productos estudiantiles con rúbrica, documentar procesos de argumentación y establecer con evidencia qué cambia y en qué condiciones.

CONCLUSIÓN

La historia viva puede ser un punto de entrada potente, pero solo se vuelve formativa cuando obliga a sostener interpretaciones con fuentes, perspectiva y explicación de procesos. La contribución de esta propuesta no es "hacer la clase más dinámica", sino ofrecer una arquitectura didáctica que convierte la experiencia en evidencia de pensamiento histórico: preguntas que abren problema, indagación con fuentes, construcción de artefactos argumentados, contraste público y revisión reflexiva. El texto no afirma resultados; plantea una ruta responsable para validar coherencia, viabilidad y evaluabilidad antes de cualquier generalización. Como agenda futura, se recomienda pilotear la secuencia con rúbrica y análisis de productos estudiantiles para documentar, con evidencia, bajo condiciones de mejora al razonamiento histórico y qué ajustes requiere en distintos contextos escolares.

REFERENCIAS

Antela-Bernárdez, B. (2019). *Historia viva*. Editorial UOC.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.

Ercikan, K., & Seixas, P. (Eds.). (2015). *New directions in assessing historical thinking*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315779539

Garaizar, I., & Gracia, J. (1995). Historia Próxima. Metodología para una historia viva. *Historia próxima. Metodología para una historia viva*.

Gostian Ropotin, L. A., Ruano Arriagada, K., & Asensio Castañeda, E. (2022). Taller de role-playing para la Generación Z: un camino hacia la simulación creativa en Expresión Corporal (Role-playing workshop for Generation Z: a pathway through the creative simulation in Body Expression). *Retos*, *45*, 1144-1153. https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91469

Monte-Sano, C., De La Paz, S., & Felton, M. (2014). *Reading, thinking, and writing about history: Teaching argument writing to diverse learners in the Common Core classroom*. Teachers College Press.

Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship, 33*(1), 93–96. https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Prats, J., & Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, 13-33. https://www.academia.edu/download/30897474/2.pdf

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

Solano Rojas, Y. F. (2025). El Role play como estrategia educativa para fortalecer habilidades sociales básicas en la primera infancia. *EDUCARE ET COMUNICARE Revista De investigación De La Facultad De Humanidades*, *13*(2), 28-36. https://doi.org/10.35383/educare.v13i2.1376

VanSledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards*. Routledge.

Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

CONFLICTO DE INTERÉS

Ninguno

FINANCIAMIENTO

El artículo no tiene financiamiento

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Beatriz Elena Roa Gómez: conceptualización, revisión sistémica, análisis formal, redacción formal.