



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR FACULTAD DE  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**La visión de la muerte en Oriente y Occidente desde *El umbral de la muerte* para 10mo EGB**

**Autor:** Natalie Christine Avalos Calderón

**Director - Tutor:** Edison Francisco Higuera Aguirre

Quito, enero de 2026

## **DEDICATORIA**

Dedico esta maestría y esta tesis a mi abuelita, quien ya no está físicamente presente, pero vive en mi memoria y en mi corazón. Aunque sigo sus pasos de una manera diferente, honro su legado con este logro académico, inspirado en sus enseñanzas, su ejemplo y su amor. Su presencia espiritual ha sido una guía silenciosa en cada etapa de este camino.

Este trabajo es el reflejo del apoyo, la confianza y las ideas compartidas por quienes creyeron en mí. A todos ellos, mi sincero agradecimiento.

## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco profundamente a mi familia por su apoyo constante a lo largo de este proceso académico. Su acompañamiento, comprensión y disposición para escucharme y orientarme fueron fundamentales para afrontar los retos de la maestría y la elaboración de esta tesis. Gracias por ser un pilar firme y por caminar conmigo en cada etapa de este logro.

A mis amigos, expreso mi sincero agradecimiento por su cercanía, apoyo y aportes intelectuales. Sus ideas, consejos y palabras de ánimo contribuyeron significativamente a mi crecimiento académico y personal, recordándome siempre la importancia de perseverar y confiar en el proceso.

Mi agradecimiento especial a mi tutor de tesis, por creer en mi tema desde el inicio y por su acompañamiento constante a lo largo de todo el desarrollo de este trabajo. Su orientación, paciencia y conocimientos fueron clave para fortalecer esta investigación y llevarla a buen término.

De manera muy especial, agradezco a mi profesora del club de danza árabe, quien fue un apoyo esencial en el manejo del estrés generado por las exigencias académicas y la elaboración de esta tesis. Gracias a su guía, dedicación y al espacio de expresión que brindó la danza, pude encontrar equilibrio, bienestar emocional y la energía necesaria para continuar con responsabilidad y motivación.

A todos ustedes, gracias por formar parte de este proceso y por contribuir, desde distintos espacios, a la culminación de este importante logro académico.

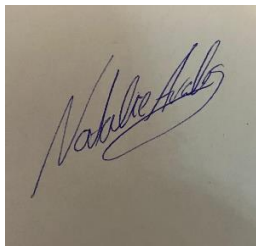
## PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

### DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN.

Yo, Natalie Christine Ávalos Calderón, con C.I. :1712330024 autora del trabajo de graduación titulado: La visión de la muerte en Oriente y Occidente desde El umbral de la muerte para 10mo EGB. 1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la pontificia universidad católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENECYT en formato digital una copia del referido de trabajo de graduación para que sea integrado al sistema nacional de información de la educación superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2. Autorizo a la pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través del sitio web de la biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de la propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 21 de enero de 2026

A square image showing a handwritten signature in blue ink on a light-colored background. The signature is cursive and appears to read 'Natalie Ávalos'.

CI: 1712330024

Natalie Christine Ávalos Calderón

## APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Director – Tutor del Trabajo de Posgrado Titulado “La visión de la muerte en Oriente y Occidente desde El umbral de la muerte”, presentado por la estudiante Natalie Christine Ávalos Calderón, C.I. 1712330024 , para optar al Posgrado de Magíster en Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales, considero que dicho trabajo de investigación reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la evaluación por parte de los Lectores – Evaluadores que se designen para tal fin por parte de las autoridades de la Facultad de Aprendizaje, Lingüística Y Comunicación.

En la ciudad de Quito, a los 21 días del mes de enero del 2026.

Edison Francisco Higuera Aguirre  
C.I. 0910633676  
Correo:  
ehiguera821@puce.edu.ec  
Celular:  
0984085260  
NOTA:

Se comunica que en el servicio de análisis Turnitin, el referido trabajo de titulación alcanzó el siguiente resultado: 1% índice de similitud con otras fuentes.

## TURNITIN: INCLUIR HOJA DEL INFORME CON EL PORCENTAJE

### Turnitin Informe de Originalidad

Procesado el: 16-ene-2026 23:22 -0

Identificador: 2858244983

Número de palabras: 26559

Entregado: 1

Índice de similitud

**1%**

#### Similitud según fuente

Fuentes de Internet	1%
Publicaciones:	0%
Trabajos del estudiante:	0%

Tesis (1).docx Por NATALIE  
CHRISTINE AVALOS  
CALDERON

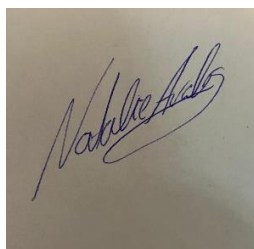
## **DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD**

Yo, Natalie Christine Ávalos Calderón, titular de la Cédula de Identidad N° 1712330024 declaro que los resultados obtenidos en la investigación, como requisito previo para lo obtención del Grado Académico de Magíster en Pedagogía de Historia y Ciencias Sociales, son absolutamente originales, auténticos y personales.

En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales y académicos, que se desprenden del trabajo de investigación, y luego de la redacción de este documento, son y serán de mi sola y exclusiva responsabilidad legal y académica.

En la ciudad de Quito, a los veintiún días de enero del 2026.

Firma:

A rectangular image showing a handwritten signature in blue ink on a light-colored background. The signature is cursive and appears to read 'Natalie Ávalos'.

Natalie Christine Ávalos Calderón

CI 1712330024

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción.....	7
2. Capítulo I: Planteamiento del problema.....	9
2.1.1. Problema Global.....	
2.1.2 Problema Nacional.....	
2.1.3 Problema Local.....	
2.2 Objetivos Generales.....	
2.3 Objetivos Específicos.....	
2.4 Justificación de la investigación.....	11
3. Capítulo II: Marco Teórico.....	13
3.1 Antecedentes de la investigación.....	13
3.2 Bases teóricas.....	13
3.2.1 Pedagogía de la Historia.....	
3.2.2 Historia Oriental y Occidental.....	
3.2.3 Teorías Críticas y Comparativas.....	
3.2.4 La muerte.....	
3.2.5 Enfoque Intercultural.....	
3.2.6 Ciencias Sociales.....	
3.2.7 Currículo Nacional.....	
3.2.8 Estrategias Pedagógicas.....	
3.2.9 Fomentar el pensamiento Crítico a través del debate.....	
3.2.10 Integración de la tecnología.....	
3.2.11 Gamificación y Aprendizaje basado en Juegos.....	
3.2.12 Aprendizaje basado en proyectos y Trabajo Colaborativo.....	
3.2.13 Estrategias centradas en la emocionalidad y a ética.....	

3.2.14 Estrategias inclusivas y culturalmente relevantes.....	
3.2.15 Conclusión.....	
3.3 Mapa Conceptual.....	
3.4 Bases Legales.....	
4. Capítulo III: Metodología de la investigación.....	30
4.1 Elección de un enfoque mixto.....	
4.2 Diseño de Investigación.....	
4.3 Técnicas.....	
4.4 Análisis de datos.....	
4.5 Análisis Cuantitativos.....	
4.6 Matriz de operación variable.....	
5. Capítulo IV: Presentación y análisis de datos.....	34
5.1 Discusión.....	
6. Capítulo V: Propuesta.....	44
6.1 Propuesta.....	
6.2 Descripción de la propuesta.....	
6.3 Objetivo General.....	
6.4 Justificación.....	
6.5. Fase Inicial.....	
7. Conclusiones.....	57
8. Recomendaciones.....	58
9. Referencias Bibliográficas.....	59

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR FACULTAD DE  
CIENCIAS DE LA APRENDIZAJE, LENGUAS Y COMUNICACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGIA DE HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES**

**TEMA: LA VISIÓN DE LA MUERTE EN ORIENTE Y OCCIDENTE DESDE *EL UMBRAL DE LA MUERTE PARA 10MO EGB.***

**Autor:** Natalie Avalos

**Director-Tutor:** Edison Higuera

**Fecha:** Quito. 21 de enero 2026

**RESUMEN**

Esta tesis tiene como propósito es analizar, a través de la investigación, si los estudiantes y los docentes comprenden la concepción de la muerte desde una perspectiva intercultural de Oriente y Occidente, fortaleciendo su abordaje en la enseñanza de la Historia dentro del área de Ciencias Sociales, específicamente en el curso de 10mo año de Educación General Básica (EGB). El estudio busca identificar cómo se integran las diversas visiones culturales sobre la muerte en el proceso educativo y de qué manera estas contribuyen a una comprensión más amplia y significativa de los contenidos históricos. Asimismo, se destaca la importancia de examinar la concepción cultural de la muerte como un eje que promueva el respeto, la reflexión crítica y el diálogo intercultural en el aula. A partir de este enfoque, la investigación propone el desarrollo de estrategias didácticas en la enseñanza de la Historia que permitan valorar la diversidad cultural, fomentar el pensamiento crítico y fortalecer una educación inclusiva que reconozca las distintas formas de entender la vida y la muerte dentro de las Ciencias Sociales.

**Palabras clave:** Ciencias sociales, Educación intercultural, Historia, Pensamiento crítico, Representaciones culturales

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR FACULTAD DE  
CIENCIAS APRENDIZAJE, LENGUAS Y COMUNICACIÓN**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGIA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES**

**TEMA: LA VISIÓN DE LA MUERTE EN ORIENTE Y OCCIDENTE DESDE *EL UMBRAL DE LA MUERTE* PARA 10MO EGB.**

**Autor:** Natalie Avalos

**Director-Tutor:** Edison Higuera

**Fecha:** Quito, 21 de enero de 2026

**ABSTRACT**

This research comparatively analyzes the cultural conceptions of death in the East and the West, aiming to strengthen intercultural critical thinking in the teaching of History within the Social Sciences area for tenth-grade students. The study addresses the need to promote a broader and respectful understanding of diverse cultural worldviews, fostering reflective and critical skills in the educational context. The research was conducted using a mixed-methods approach, descriptive in nature, with a non-experimental design and an interpretative character. The study units consisted of students and teachers from the Social Sciences area, who actively participated in the research process. Data collection techniques included surveys, interviews, and documentary analysis, providing both quantitative and qualitative information relevant to the study's objectives. Data analysis was performed using thematic analysis and descriptive statistics, enabling the identification of patterns, perceptions, and practices related to teaching the concept of death from a comparative cultural perspective. The results show that examining cultural conceptions of death in the East and the West contributes significantly to understanding different worldviews, promoting respect, critical reflection, and intercultural dialogue among students. It is concluded that implementing intercultural teaching strategies in History enhances meaningful learning and the development of critical thinking in tenth-grade students. Additionally, integrating diverse cultural content into the Social Sciences curriculum is essential for educating reflective, critical, and culturally respectful citizens.

**Keywords:** Social Sciences, Cultural Representations, Critical Thinking, History, Intercultural Education

## **1. Introducción**

La enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en los sistemas educativos contemporáneos enfrenta desafíos complejos relacionados con la persistencia de enfoques tradicionales centrados en la memorización de hechos, fechas y personajes, así como con la prevalencia de narrativas eurocéntricas que limitan la comprensión plural, crítica y reflexiva del pasado. Esta orientación pedagógica, todavía presente en diversos contextos educativos, restringe el desarrollo de competencias cognitivas de alto nivel, tales como la capacidad de análisis crítico, la interpretación comparativa de procesos históricos y la construcción de argumentos fundamentados. En consecuencia, los estudiantes desarrollan aprendizajes fragmentados, con dificultades para relacionar los contenidos históricos con problemáticas sociales contemporáneas y para comprender la diversidad cultural que caracteriza a las sociedades actuales. Por esta razón, resulta fundamental promover enfoques educativos innovadores que integren la interculturalidad como eje articulador del currículo, fomentando el pensamiento crítico, la reflexión ética y la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados.

En el contexto ecuatoriano, caracterizado por una notable diversidad étnica, cultural y lingüística, la educación en Ciencias Sociales y en Historia requiere una perspectiva pedagógica que reconozca y valore la pluralidad cultural. La interculturalidad, entendida como un principio pedagógico integrador, no se limita a la inclusión de contenidos diversos, sino que implica la adopción de estrategias didácticas orientadas a desarrollar competencias reflexivas y críticas, promover el diálogo intercultural y fortalecer la capacidad del estudiantado para analizar fenómenos sociales y culturales desde múltiples perspectivas. En este marco, el estudio de las concepciones culturales de la muerte en Oriente y Occidente constituye un recurso pedagógico idóneo, ya que permite abordar contenidos históricos y culturales de manera comparativa, estimulando la comprensión profunda de valores, creencias y prácticas culturales diversas, así como la valoración de la pluralidad como elemento formativo esencial.

A pesar de los avances en las reformas curriculares orientadas hacia la inclusión y la interculturalidad, la enseñanza de la Historia continúa privilegiando procesos históricos occidentales, relegando o abordando de manera superficial otras tradiciones culturales y cosmovisiones. Esta limitación afecta el desarrollo de competencias analíticas complejas, tales

como la capacidad de evaluar críticamente fuentes de información, identificar sesgos culturales y construir juicios fundamentados sobre fenómenos sociales. Frente a este panorama, la implementación de estrategias pedagógicas interculturales se plantea como un componente indispensable para favorecer el aprendizaje significativo, fortalecer la autorregulación cognitiva y potenciar el pensamiento crítico reflexivo.

El presente trabajo se organiza en varios capítulos que permiten abordar de manera sistemática los distintos componentes de la investigación. El primer capítulo presenta el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación del estudio, destacando la relevancia de la interculturalidad como eje metodológico en la enseñanza de la Historia. El segundo capítulo desarrolla el marco teórico y conceptual, abordando la pedagogía de la Historia, la educación intercultural, el aprendizaje significativo y las concepciones culturales de la muerte en Oriente y Occidente, enfatizando su aporte al desarrollo de competencias críticas, reflexivas y éticas en los estudiantes. El tercer capítulo describe la metodología empleada, detallando el enfoque mixto, el diseño descriptivo-interpretativo y las técnicas de recolección y análisis de información, incluyendo encuestas, entrevistas y análisis documental.

Finalmente, se presentan los resultados obtenidos, las conclusiones derivadas del estudio y las recomendaciones pedagógicas. El análisis comparativo de las concepciones culturales de la muerte se configura como un recurso pedagógico estratégico, capaz de promover la reflexión ética, la valoración de la diversidad cultural y el aprendizaje significativo. Esta aproximación didáctica contribuye a que la enseñanza de la Historia se convierta en un espacio de diálogo intercultural, favoreciendo la formación de ciudadanos críticos, autónomos y conscientes de la pluralidad cultural, capaces de interpretar fenómenos sociales complejos desde una perspectiva global, inclusiva y ética, y de aplicar estos aprendizajes en la construcción de sociedades más equitativas y respetuosas de la diversidad.

## **2. Capítulo I: Planteamiento del problema**

### **2.1 Problema global**

La enseñanza de la Historia en el ámbito educativo enfrenta un desafío estructural: su enfoque predominantemente euro centrista y occidental, que limita una comprensión integral y crítica del mundo. A pesar de que en algunos planes de estudio se abordan civilizaciones no occidentales, estas se tratan de forma superficial y desconectada, lo que impide que los estudiantes comprendan el valor y la complejidad de culturas como las de Asia, África o América precolombina.

Esta visión sesgada ha generado generaciones de estudiantes con un conocimiento incompleto del pasado y una débil capacidad para comprender los desafíos del presente desde una mirada global y diversa. Como advierte Peinado Díaz (2021), la escuela actual debe reconocer y trabajar con la heterogeneidad cultural que se manifiesta en el aula, promoviendo la comprensión y el respeto a la otredad. Del mismo modo, Alexander Ortiz Ocaña (2021) sostiene que la pedagogía debe orientarse hacia procesos de emancipación, lo cual implica romper con los paradigmas coloniales aún vigentes en la enseñanza de las ciencias sociales. Dentro de este marco, el presente proyecto propone abordar de manera específica el estudio comparado de civilizaciones sociales representativas de América (como las culturas andinas y mesoamericanas), Oriente (como India y China), y Occidente (como Grecia y Roma), con el fin de desarrollar una mirada intercultural en la enseñanza de la Historia Universal. Este enfoque permitirá a los estudiantes no solo identificar aportes culturales diversos en ámbitos como la organización social, la tecnología, la medicina o la filosofía, sino también reflexionar críticamente sobre su propia identidad cultural y la de otros pueblos del mundo.

Freire (1970) recuerda que la educación no cambia el mundo por sí sola, pero sí puede transformar a las personas que luego actuarán sobre él. Una enseñanza histórica que visibilice la diversidad de civilizaciones y cosmovisiones es, por tanto, una herramienta clave para la formación de ciudadanos críticos, empáticos y conscientes.

#### **2.1.2 Problema nacional**

En Ecuador, esta problemática se reproduce con particular fuerza. A pesar de ser un país plurinacional y multicultural, la Historia y Ciencias Sociales que se imparte en el sistema educativo sigue priorizando los procesos históricos de Europa y Norteamérica, mientras que las civilizaciones indígenas americanas, africanas y orientales son frecuentemente relegadas o abordadas de forma anecdótica. Esta invisibilización no solo empobrece el

aprendizaje, sino que también afecta el desarrollo de una identidad cultural sólida y plural en los estudiantes.

Esto contribuye a la perpetuación de problemáticas sociales como el racismo, los prejuicios interétnicos, los complejos culturales y la falta de valoración de lo ancestral, como evidencian distintos medios de comunicación nacionales, entre ellos el periódico *El Universo*. En este contexto, enseñar Historia desde una perspectiva intercultural implica rescatar y comparar civilizaciones sociales de distintas regiones del mundo, permitiendo a los estudiantes entender que todos los pueblos han contribuido al desarrollo de la humanidad.

Autores como Ortiz Ocaña (2021) y Peinado Díaz (2021) coinciden en que la escuela debe trascender el discurso eurocentrista e incorporar saberes otros, provenientes de diversas culturas. Por ejemplo, la filosofía india Jaina reconoce cinco formas de conocimiento — *Mati, Sruti, Avadhi, Manahparyaya* y *Kevala*—, lo cual enriquece las posibilidades epistémicas del aula si se integra como parte de los contenidos históricos y culturales de la enseñanza. Esta apertura pedagógica ayuda a combatir prejuicios y a generar aprendizajes culturalmente significativos, esenciales para el contexto ecuatoriano actual.

Al comparar, por ejemplo, la medicina tradicional china con los saberes médicos andinos, o la escritura mesopotámica con los sistemas de registro incaico, los estudiantes podrán construir puentes históricos y culturales que fortalezcan tanto su pensamiento crítico como su identidad.

### **2.1.3 Problema local**

En la ciudad de Quito y Guaranda, esta realidad también se manifiesta en instituciones educativas como en los Colegios A, B y C, donde la asignatura de Historia en el nivel de 10.º de Educación General Básica (EGB) continúa utilizando una metodología tradicional centrada en la memorización de hechos y fechas, sin articular una narrativa amplia ni inclusiva sobre las civilizaciones del mundo. El currículo tiende a enfocarse en civilizaciones occidentales clásicas como Grecia y Roma, mientras que civilizaciones sociales de América (como los incas, mayas o aztecas) y de Oriente (como China o India) son tratadas sin profundidad, sin promover el análisis comparativo ni el diálogo intercultural.

Como resultado, los estudiantes no logran establecer conexiones significativas entre las distintas culturas del mundo ni comprenden los aportes históricos de sus propias raíces ancestrales. La escasa incorporación de herramientas digitales, recursos pedagógicos interactivos y actividades que estimulen la reflexión colectiva refuerza la desconexión con la materia y limita su aplicación en la vida cotidiana.

En este contexto, el estudio comparado de civilizaciones sociales de América, Oriente y Occidente, desde un enfoque cultural e intercultural, se plantea como una alternativa metodológica que permita transformar la clase de Historia en un espacio de construcción de ciudadanía, identidad y pensamiento crítico. Este enfoque reconoce que las civilizaciones antiguas no solo produjeron avances tecnológicos y sociales, sino también formas diversas de ver el mundo, que siguen siendo relevantes para repensar los desafíos actuales.

Así, el aula deja de ser un espacio de transmisión unidireccional para convertirse en un lugar de encuentro, diálogo y transformación. Una clase que, desde el análisis de las civilizaciones, forme estudiantes más empáticos, críticos y culturalmente conscientes. Tal como plantea Ortiz Ocaña (2021), esta es la apuesta de una pedagogía emancipadora, donde cada tema histórico puede sembrar una semilla de identidad, respeto y esperanza.

## **2.2 Objetivos de la investigación**

Diseñar una propuesta pedagógica intercultural para la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales en los Colegios A, B y C que fomente el reconocimiento y la valoración de las civilizaciones de América, Oriente y Occidente, promoviendo un aprendizaje significativo, crítico y plural.

### **2.3 Objetivos Específicos**

- Analizar el currículo y la metodología actual de la asignatura de Historia en el Colegios A, B y C para identificar las limitaciones en la inclusión de civilizaciones no occidentales.
- Investigar y recopilar contenidos y enfoques interculturales que integren las civilizaciones indígenas americanas, africanas y orientales en el estudio de la Historia.
- Diseñar actividades pedagógicas y recursos didácticos que promuevan el análisis comparativo y el diálogo intercultural entre las diferentes civilizaciones estudiadas.

## **2.4 Justificación de la investigación**

La necesidad de reformular la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales en Ecuador, y específicamente en instituciones como en los colegios A, B y C es evidente debido a la persistencia de una visión euro centrista que invisibiliza las civilizaciones indígenas, africanas y orientales. Esta limitación curricular no solo empobrece el aprendizaje, sino que también afecta la construcción de una identidad cultural plural y sólida en los estudiantes. En un país plurinacional y multicultural, es fundamental que la educación promueva el reconocimiento,

respeto y valoración de las diversas culturas que forman parte del tejido social ecuatoriano y mundial.

Incorporar un enfoque intercultural en la enseñanza de la Historia, que contemple la comparación entre civilizaciones de América, Oriente y Occidente, permite superar prejuicios y fomentar un pensamiento crítico y empático. Este enfoque contribuye a la formación de estudiantes conscientes de sus raíces ancestrales y abiertos a la diversidad cultural, lo cual es esencial para la construcción de una ciudadanía inclusiva y respetuosa. Además, integrar herramientas pedagógicas innovadoras y metodologías activas puede transformar el aula en un espacio dinámico de diálogo y reflexión, mejorando la calidad del aprendizaje y su relevancia en la vida cotidiana.

Por tanto, esta investigación y propuesta pedagógica no solo busca mejorar los contenidos y métodos de la asignatura de Historia Universal, sino también contribuir a una educación que promueva la identidad, el respeto intercultural y el pensamiento crítico, factores clave para el desarrollo social y cultural del Ecuador contemporáneo.

## Capítulo II: Marco Teórico

### 3.1 Antecedentes de la investigación

En el sistema educativo ecuatoriano, uno de los desafíos persistentes es la limitada formación del pensamiento crítico en los estudiantes de nivel medio. Esta carencia es particularmente evidente en el décimo año del Bachillerato General Unificado (BGU), como ocurre en los colegios A, B y C, donde los jóvenes concluyen su ciclo escolar sin haber desarrollado plenamente habilidades reflexivas, analíticas o argumentativas. Este problema no solo afecta su desempeño académico, sino que también debilita su capacidad para interpretar críticamente la realidad social, cultural y política de su entorno. En una sociedad marcada por conflictos históricos como el racismo estructural, los resentimientos sociales heredados y los complejos culturales no resueltos, esta falta de pensamiento crítico resulta alarmante.

Diversas investigaciones han subrayado cómo el enfoque tradicional de la enseñanza de la Historia en América Latina ha contribuido a la reproducción de una ciudadanía pasiva. En este sentido, el trabajo de Martínez y Suárez (2024), centrado en las perspectivas docentes sobre la enseñanza de la Historia, concluye que muchas prácticas pedagógicas en el aula se basan en enfoques narrativos lineales y descontextualizados. Aunque los docentes poseen conocimientos históricos, su formación didáctica no siempre les permite traducir esos saberes en estrategias que estimulen el pensamiento histórico en sus estudiantes. Se observa una ausencia de estructuras didácticas que vinculen el pasado con el presente y que permitan a los estudiantes interpretar procesos históricos como parte de una reflexión crítica sobre su contexto actual.

Desde una mirada más estructural, autores como Popkewitz, Zhao y Autio (2023) han analizado la transferencia de saberes curriculares desde una perspectiva crítica. En su obra *Epistemic Colonialism and the Transfer of Curriculum Knowledge across Borders*, argumentan que las formas predominantes de organización curricular responden a lógicas epistémicas coloniales, que continúan operando en los sistemas educativos actuales. Estas lógicas tienden a imponer marcos de conocimiento occidentalizados como universales, marginando así saberes indígenas, locales o alternativos. Esta situación afecta de manera particular a los países del Sur Global, donde las reformas curriculares suelen importar modelos foráneos sin una adecuada contextualización sociocultural. Como consecuencia, el currículo escolar no refleja la diversidad de experiencias históricas y culturales de los pueblos, sino que impone una narrativa uniforme, desconectada de las realidades locales.

Esta crítica cobra especial relevancia en un mundo cada vez más mediado por tecnologías digitales y por el uso creciente de la inteligencia artificial (IA) en la educación. En este campo, el trabajo de Morales y Arcos (2025), *Generative AI and Digital Neocolonialism in Global Education*, advierte sobre el peligro del neocolonialismo digital. Su investigación muestra cómo las plataformas de IA generativa están dominadas por marcos culturales y lingüísticos del Norte Global, en especial anglosajones, lo que invisibiliza otros sistemas de pensamiento. Esto representa una amenaza para la formación de una ciudadanía plural y crítica, pues los contenidos producidos por estas herramientas replican patrones culturales dominantes bajo la apariencia de neutralidad. Si no se desarrollan estrategias pedagógicas conscientes y contextualizadas, la IA podría profundizar las desigualdades educativas existentes en lugar de cerrarlas.

Frente a estos riesgos, otras investigaciones han propuesto enfoques transformadores. Cabello y Gómez (2025), en su artículo *Educating in and for Degrowth*, proponen una pedagogía orientada al decrecimiento, basada en principios como la sostenibilidad, la justicia social y el pensamiento complejo. Para estos autores, la educación del siglo XXI debe dejar de ser una herramienta al servicio del desarrollo económico y convertirse en un espacio para imaginar y construir futuros alternativos. En este marco, la enseñanza de la Historia no debe reducirse a una cronología de hechos, sino convertirse en una experiencia que permita a los estudiantes comprender los grandes desafíos del presente como la crisis ecológica, las desigualdades sociales o la pérdida de diversidad cultural a través de una mirada crítica al pasado. La pedagogía del decrecimiento invita a repensar qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña, incorporando saberes comunitarios y prácticas pedagógicas contextualizadas.

Por su parte, el artículo *A New Curriculum and New Teaching in and for Degrowth* (2025), publicado en *Intervención y Coyuntura*, reafirma esta necesidad desde el contexto español, al demostrar que la formación docente sigue estando débilmente vinculada a propuestas curriculares críticas. A pesar del creciente discurso sobre sostenibilidad y justicia, la mayoría de los programas formativos aún operan bajo marcos tradicionales que no favorecen el desarrollo del pensamiento histórico ni la conciencia ciudadana transformadora. La investigación concluye que para lograr una educación verdaderamente crítica se requiere no solo revisar los contenidos del currículo, sino también repensar las formas de enseñar, integrando metodologías activas, colaborativas e interdisciplinarias.

En el caso concreto de los colegios A, B y C, estos antecedentes adquieren una relevancia particular. La enseñanza de la Historia, como se ha venido practicando, no ha logrado

movilizar emocional ni intelectualmente a los estudiantes. Muchos de ellos no ven en esta asignatura una oportunidad para reflexionar sobre su entorno o para transformar sus propias realidades. Esta desconexión entre el conocimiento histórico y la vida cotidiana puede y debe ser superada mediante propuestas pedagógicas que integren salidas de campo, arte, filosofía, debates y tecnologías emergentes. Así, la Historia puede dejar de ser un cúmulo de fechas y batallas, y convertirse en una herramienta para pensar críticamente el presente y proyectar un futuro más justo.

En conclusión, los estudios revisados coinciden en que formar ciudadanos críticos requiere una transformación profunda del currículo y de las prácticas pedagógicas. La Historia, en tanto disciplina interpretativa y formadora de identidad, ofrece una oportunidad invaluable para fomentar el pensamiento crítico, siempre que se enseñe desde una perspectiva plural, contextualizada y reflexiva. En un país como Ecuador, con una diversidad cultural tan rica como compleja, repensar la enseñanza de la Historia desde una mirada crítica y decolonial no es solo una opción pedagógica: es un imperativo ético y social.

## **3.2 Bases teóricas**

### **3.2.1 Pedagogía de la Historia**

La enseñanza de la historia no puede limitarse a la memorización de fechas, nombres y eventos.

Es necesario fomentar en los estudiantes una comprensión crítica del pasado que les permita analizar los procesos históricos y su influencia en el presente. En este sentido, Peter Seixas, en su obra *Historia del pensamiento crítico*, propone que “no basta con conocer los hechos, es importante promover el desarrollo del pensamiento histórico”, enfatizando que la historia debe entenderse como un proceso interpretativo y no meramente cronológico.

Seixas introduce una secuencia de etapas que están en constante interacción con los propósitos de investigación, lo cual sitúa al estudiante como un sujeto activo que indaga, cuestiona y reinterpreta los hechos históricos. Esta visión promueve una pedagogía basada en la indagación, donde los docentes no son simples transmisores de información, sino facilitadores del pensamiento histórico. A través de esta postura, el aprendizaje se convierte en una herramienta para construir ciudadanía crítica, capaz de reconocer los conflictos, tensiones y silencios que atraviesan la narrativa histórica tradicional.

Complementando esta visión, Margaret Levi, desde la economía política y la teoría social, introduce el concepto de Narrativas Analíticas como una metodología para el entendimiento histórico. Levi combina elementos del Rational Choice y de la Path Dependence para explicar cómo las decisiones pasadas condicionan las opciones del presente. Según ella, es indispensable que el análisis histórico considere los factores estructurales, pero también los márgenes de elección y las motivaciones de los actores. Esto supone que la historia no es un camino lineal ni determinado, sino una red de decisiones, relaciones y estructuras que se van entrelazando a lo largo del tiempo.

Ambos autores coinciden en que la historia debe enseñarse como una forma de pensar, no como un listado de eventos cerrados.

Levi señala que la *“Narrativa Analítica combina teoría formal con evidencia histórica en un diálogo riguroso”*. Esta propuesta permite crear un pensamiento histórico crítico, pues los estudiantes son invitados a identificar causas, consecuencias, procesos, rupturas y continuidades. De esta forma, se supera la visión tradicional y se abre paso a una pedagogía transformadora.

Sin embargo, es importante reconocer que la historia es también un campo de disputa.

Como señala Seixas, *“el proceso es creativo porque son los historiadores quienes interpretan las evidencias del pasado”*. Esto lleva a preguntarnos:

¿hasta qué punto puede ser cuestionada la historia cuando se enseña a un alumno a formar su propio criterio frente a ella?

¿Qué pasa cuando las versiones oficiales son desafiadas por nuevas evidencias arqueológicas, testimonios o hallazgos que nunca fueron escritos?

La enseñanza de la historia debe, por tanto, fomentar el cuestionamiento constante de las fuentes, los relatos y las voces presentes y ausentes en la narrativa histórica. En este punto, la figura del profesor es crucial, no como autoridad incuestionable, sino como guía que acompaña al estudiante en su camino por construir conocimiento.

La historia que se enseña no debe ser inamovible, sino dinámica, en diálogo con nuevas interpretaciones y sensibilidades. En palabras de Seixas, *“la historia es tanto una ciencia como un arte interpretativo”*.

Esta reflexión nos lleva a considerar cómo las distintas regiones del mundo han construido y enseñado su historia. En la tradición occidental, Immanuel Kant sostenía que la historia debía

entenderse como *“las acciones humanas, la libertad de las voluntades, que vale considerar para la historia occidental”* (Kant, 1994). Esta perspectiva pone énfasis en el sujeto moderno, racional y autónomo, como motor del devenir histórico.

En cambio, desde la historia oriental, Confucio propone una mirada distinta. Según Chang (2016), *“utilizar la vía deductiva consiste en aplicar un conjunto de teorías de interpretación de los hechos, y la vía inductiva consiste en sacar teorías a partir de los hechos”*. Confucio formuló *“teorías abstractas sobre el Dao Celestial mediante reflexiones de toda la vida acerca de los símbolos y oráculos de los 64 hexagramas de El Libro de las Mutaciones”*. Es decir, su pensamiento histórico no parte de la razón instrumental, sino de la observación, la contemplación y la experiencia espiritual.

Confucio entendía que *“los hechos son una inducción, se le habían revelado a través de un orden sistemático de causas y efectos”* (Chang, 2016). Esta visión holística contrasta con la fragmentación que a veces caracteriza la historia occidental. La vía confuciana propone una conexión profunda entre los fenómenos naturales, humanos y espirituales, en un proceso histórico donde todo está interrelacionado.

Volviendo a Kant, su ideal de una historia universal se basa en la idea de progreso racional. Para él, *“construir la historia universal con arreglo a un plan de la Naturaleza que tiende a la asociación ciudadana completa de la especie humana, no solo debemos considerarlo posible, sino que es un menester también que lo pensemos en su efecto propulsor”* (Kant, 1994). Esta visión teleológica choca con otras formas de entender la historia, como la cíclica, la espiritual o la múltiple.

Comparar ambas visiones, la de Kant y la de Confucio, permite ampliar el horizonte del pensamiento histórico. Ambos piensan en la humanidad, en el devenir del ser humano, en las causas y consecuencias de las acciones humanas. Pero mientras uno parte del individuo y su razón, el otro parte del cosmos y su armonía. Esto abre una interrogante: ¿en qué momento se perdió esta diversidad en la enseñanza de la historia?

Hoy en día, en muchas escuelas de América Latina, la historia se sigue enseñando desde un enfoque marcadamente occidental, con escasa referencia a las filosofías y narrativas orientales.

Este sesgo limita la capacidad del estudiante de entender el mundo en toda su complejidad.

Como señala Chang, *“existe causa y efecto,*

*lo estamos viviendo en la actualidad, pero ¿qué acontecimientos del pasado llevaron a este pr*

*oblema?*”. Este enfoque permite vincular el pasado con los desafíos contemporáneos, dando sentido a la historia como herramienta de interpretación del presente.

En este contexto, la pedagogía de la historia debe ser interdisciplinaria, crítica y comparativa. Debe incluir visiones múltiples, fomentar el análisis de fuentes diversas, invitar a la duda, a la argumentación, a la creación de nuevas interpretaciones. La historia no puede ser un dogma, sino una construcción colectiva, abierta y en transformación. Como docente, esto implica abrir espacios para que los estudiantes formulen sus propias preguntas, desarrollen sus investigaciones y contrasten versiones.

Por otro lado, también

es esencial introducir el debate sobre el eurocentrismo en la enseñanza de la historia.

Como afirma Michel Foucault en *Microfísica del poder*, “*la historia no nos incumbe, no sabemos qué hacer con ella, etc.*”

*Esta oposición ha sido el lugar y el producto de cierta antropología*”. Foucault denuncia cómo la historia oficial ha marginado los hechos pequeños, los accidentes, las voces de los subalternos. Esta crítica invita a revalorizar los detalles, las narrativas locales, las memorias invisibilizadas.

En esta misma línea, Ali Oğuz Diriöz, en su

artículo *A word of caution on Eurocentrism critiques: ¿Orientalism or Universalism?*, expone cómo la perspectiva occidental ha dominado campos como las relaciones internacionales, la política y, por supuesto, la historia. En un mundo cada vez más globalizado y fragmentado, resulta problemático mantener una narrativa histórica que “*se enfoca solo en Occidente, donde el neoliberalismo lidera*”. Según Diriöz, esta visión parcial crea una distorsión del conocimiento y excluye otras formas de comprender el pasado.

Por tanto, la pedagogía de la historia debe ser también una pedagogía de la justicia, que no solo compare, sino que humanice. Debe abrir espacios para que los estudiantes conozcan y valoren las tradiciones históricas de otras culturas, incluidos los pueblos indígenas, los afrodescendientes, las naciones orientales y los movimientos sociales. Esto no solo enriquece su conocimiento, sino que fortalece su identidad y su sentido de pertenencia.

Como docentes, tenemos la responsabilidad de enseñar la historia como una herramienta crítica para entender el presente y transformar el futuro. No basta con repetir lo que otros han escrito; debemos enseñar a cuestionar, a investigar, a conectar los puntos invisibles. La

historia, bien enseñada, puede ser una herramienta de liberación, de construcción de ciudadanía, de dignidad y de memoria.

### **3.2.2 Historia Oriental y Occidental**

La historia, como disciplina y como práctica social, ha sido construida desde distintos paradigmas culturales y filosóficos. A menudo, la enseñanza de la historia en los sistemas educativos occidentales se ha limitado a una narrativa lineal, euro centrista y cronológica que deja fuera las múltiples formas de concebir el tiempo, los hechos y las estructuras históricas que otras culturas han desarrollado. Por ello, es necesario reflexionar críticamente sobre las diferencias entre la historia oriental y occidental, no solo como enfoques geográficos, sino como formas de pensar el pasado y el presente.

Desde la tradición occidental, Immanuel Kant propone una visión de la historia centrada en la libertad del individuo y en su capacidad racional para transformar el mundo. En *Idea de una historia universal en sentido cosmopolita*, Kant afirma que “*la historia son las acciones humanas, la libertad de voluntades, que vale considerar para la historia occidental*” (Kant, 1994). Esta idea refleja la base ilustrada de la historia europea: la razón, la voluntad individual y el progreso como ejes rectores del devenir histórico. La historia, desde esta óptica, tiende hacia un objetivo moral y político: la libertad.

Para Kant, la historia universal se construye como un proceso teleológico: la humanidad avanza hacia un fin determinado. En sus palabras: “*construir la historia universal con arreglo a un plan de la Naturaleza que tiende a la asociación ciudadana completa de la especie humana, no solo debemos considerarlo posible, sino que es un menester también que lo pensemos en su efecto propulsor*” (Kant, 1994). Esta visión impulsa una lectura lineal del tiempo y de los hechos, basada en la idea de que todo acontecimiento histórico tiene un propósito superior en el camino hacia la razón universal.

Esta perspectiva ha marcado profundamente la enseñanza de la historia en Occidente, en especial en América Latina, donde los modelos curriculares suelen estar impregnados de una estructura cronológica, centrada en los grandes eventos políticos, las revoluciones y las guerras, con poco espacio para interpretaciones múltiples, espirituales o culturales del tiempo histórico. Se privilegia una narrativa racionalista y secular que muchas veces excluye las cosmovisiones no occidentales.

Por el contrario, la historia oriental, particularmente en el pensamiento confuciano, se construye desde un paradigma completamente diferente. Según Confucio, y como lo explica Chang (2016) en su libro *Confucianismo: Una interpretación moderna*, la vía para entender la historia se puede dividir en dos formas: la deductiva y la inductiva. La vía deductiva “*consiste en aplicar un conjunto de teorías de interpretación de los hechos*”, mientras que la vía inductiva “*consiste en sacar teorías a partir de los hechos*”.

Confucio no parte de la razón abstracta, sino de la experiencia de vida, la observación y la contemplación del mundo. En su visión, los hechos históricos no se entienden en términos de progreso, sino como manifestaciones del Dao Celestial, una ley cósmica que rige el universo. “*El formuló teorías abstractas sobre el Dao Celestial mediante reflexiones de toda la vida acerca de los símbolos y oráculos de los 64 hexagramas de El Libro de las mutaciones*” (Chang, 2016). Para Confucio, los acontecimientos del pasado no son meros datos; son enseñanzas que permiten vivir en armonía con el orden universal.

En esta perspectiva, los hechos “*se le habían revelado a través de un orden sistemático de causas y efectos*”. Esta noción de causa y efecto no es mecánica, sino espiritual, simbólica y ritual. Enseñar historia desde esta mirada implica integrar la moral, la espiritualidad y la introspección como componentes esenciales del aprendizaje.

La diferencia entre estas dos visiones la kantiana y la confuciana no debe entenderse como una oposición, sino como una oportunidad para enriquecer la enseñanza histórica. El pensamiento occidental aporta herramientas críticas, racionales y políticas; mientras que el pensamiento oriental introduce elementos de equilibrio, introspección, sabiduría tradicional y visión holística del mundo. La enseñanza de la historia debería incluir ambas perspectivas, permitiendo a los estudiantes desarrollar un pensamiento comparativo e intercultural.

Sin embargo, esta integración ha sido escasa. En los programas escolares de América Latina, se privilegia la historia de Europa y sus procesos: la Revolución Francesa, la Segunda Guerra Mundial, la Guerra Fría. Apenas se incluyen contenidos sobre la historia oriental, y cuando se lo hace, suele ser de forma superficial o erotizante. Esta visión limitada impide a los estudiantes entender la historia global como una red de interacciones múltiples y simultáneas.

Como señala Chang (2016), “*existe causa y efecto, lo estamos viviendo en la actualidad, pero ¿qué acontecimientos del pasado llevaron a este problema?*” Esta pregunta invita a mirar más

allá de la historia oficial y a indagar en los procesos históricos que han sido marginados por el relato dominante. Si el presente está marcado por conflictos geopolíticos, crisis ambientales, desigualdades sociales y tensiones interculturales, es necesario entender sus raíces históricas desde múltiples ángulos, tanto de Oriente como de Occidente.

Este enfoque también implica una crítica al eurocentrismo en la enseñanza de la historia. Como señala Diriöz, *“en un mundo donde existe divisiones ideológicas, políticas, se ha llegado a ver el mundo desde una perspectiva de Occidente, donde el neoliberalismo lidera”*. Esta visión hegemónica reduce la pluralidad de los relatos históricos y refuerza un modelo único de civilización, progreso y racionalidad.

La pedagogía de la historia debe, entonces, convertirse en un espacio de diálogo entre culturas. Enseñar historia oriental y occidental no es solo una cuestión de contenido, sino de método, de sensibilidad y de posicionamiento ético. Se debe permitir al estudiante cuestionar el canon histórico, comparar visiones del mundo, entender las tensiones entre modernidad y tradición, entre racionalidad y espiritualidad.

Además, es clave considerar el papel del docente como puente entre estas narrativas. Si los profesores desconocen la historia de su propio país o de otras regiones del mundo, ¿cómo pueden enseñar una historia verdaderamente inclusiva e intercultural? La formación docente debe incluir el estudio de filosofías no occidentales, epistemologías del sur, y cosmovisiones indígenas y orientales, para así romper con el paradigma monocultural dominante.

En este proceso, se deben crear recursos didácticos, materiales curriculares y estrategias pedagógicas que permitan abordar estos temas desde la diversidad. Se pueden utilizar comparaciones entre conceptos como progreso (Occidente) y armonía (Oriente), entre linealidad (Kant) y ciclicidad (Confucio), entre la razón (Ilustración) y la sabiduría tradicional (Dao). Esto no solo enriquecerá el aprendizaje, sino que formará estudiantes más críticos, empáticos y conscientes del mundo en que viven.

Por último, cabe señalar que el conocimiento histórico no puede separarse de la identidad cultural. La enseñanza de la historia oriental y occidental debe contribuir a que los estudiantes comprendan la humanidad en su totalidad, superando fronteras artificiales impuestas por los discursos coloniales. Solo así podremos construir una educación verdaderamente global, intercultural y emancipadora.

### 4.2.3 Teorías críticas y comparativas

La enseñanza de la historia exige más que la transmisión de datos cronológicos; requiere una reflexión profunda sobre cómo se construyen las narrativas históricas y qué intereses las sostienen. En este sentido, las teorías críticas y comparativas se convierten en herramientas indispensables para analizar los discursos hegemónicos, visibilizar los silencios de la historia oficial y repensar el lugar de los sujetos marginados en el relato histórico.

Uno de los autores fundamentales en este enfoque es Michel Foucault, quien en su obra *Microfísica del poder* plantea una crítica radical a la forma en que la historia ha sido concebida y enseñada tradicionalmente. Foucault afirma: “*la historia no nos incumbe, no sabemos qué hacer con ella, etc. Esta oposición ha sido el lugar y el producto de cierta antropología*” (Foucault, 1978). Esta frase revela el desencanto contemporáneo con una historia que ha dejado de tener sentido para la vida cotidiana, precisamente porque se ha desligado de las experiencias reales de las personas.

Foucault cuestiona la visión de la historia como una secuencia de grandes eventos y personajes heroicos, y propone en su lugar una mirada micro histórica, que explore los hechos pequeños, los accidentes, lo aparentemente insignificante, porque allí también se encuentran huellas del poder, de la resistencia y de la transformación. Esta perspectiva permite releer la historia desde abajo, desde los márgenes, desde las voces que fueron silenciadas por los relatos dominantes.

Este enfoque lleva a preguntarnos: ¿quién cuenta la historia? ¿Desde dónde se narra? ¿A quién representa? Foucault insiste en que la historia tradicional ha sido un instrumento de poder, porque selecciona lo que considera relevante y descarta lo demás. Así, “*llegaron finalmente a descalificar el acontecimiento como historia de segunda orden de los hechos pequeños y hasta ínfimos, los accidentes, etc.*” (Foucault, 1978). Esta crítica obliga a repensar la pedagogía histórica desde una mirada más ética y plural.

En este mismo marco crítico, Ali Oğuz Diriöz, en su artículo *A word of caution on Eurocentrism critiques: ¿Orientalism or Universalism?* advierte sobre los peligros del eurocentrismo en las ciencias sociales y la historia. Según el autor, “*la perspectiva occidental ha sido criticada en muchos ámbitos como las Relaciones Internacionales, Políticas Regional es, en todos los ámbitos que tienen que ver con la historia*”. Estas críticas apuntan a cómo el conocimiento académico ha sido moldeado desde

e una visión occidental del mundo, invisibilizando otras formas de pensamiento y organización social.

Diriöz señala que vivimos en un mundo donde las divisiones ideológicas y políticas no son solo una realidad geopolítica, sino también epistemológica: *“en un mundo donde existe divisiones ideológicas, políticas se ha llegado a ver el mundo desde una perspectiva de Occidente, donde el neoliberalismo lidera”*. Esta hegemonía epistemológica condiciona no solo lo que se enseña, sino también cómo se enseña la historia, reforzando una narrativa de superioridad occidental.

Ante este panorama, las teorías comparativas ofrecen una vía para descentrar el conocimiento histórico. Comparar no significa establecer jerarquías entre culturas, sino reconocer la pluralidad de caminos históricos y las diferentes formas de interpretar los hechos. La comparación permite poner en diálogo las distintas tradiciones culturales, filosóficas y políticas que han dado forma a las civilizaciones humanas.

Por ejemplo, al comparar el pensamiento occidental con el oriental, como se hizo en el apartado anterior, se pueden identificar formas distintas de concebir la historia: mientras que el pensamiento kantiano tiende a ver el devenir histórico como un camino hacia el progreso y la libertad, el pensamiento confuciano propone una visión más armónica y cíclica, donde los acontecimientos son parte de un orden cósmico.

Las teorías críticas también permiten cuestionar las nociones tradicionales de progreso, civilización y desarrollo, tan arraigadas en la enseñanza histórica occidental. ¿Qué significa “progreso” para un pueblo indígena desplazado por el extractivismo? ¿Qué sentido tiene la “civilización” para las culturas que fueron colonizadas en nombre del orden y el avance? ¿Quién define lo que debe ser recordado y lo que puede ser olvidado?

Desde esta perspectiva, la historia se convierte en un campo de disputa simbólica, donde se juegan identidades, memorias, luchas y resistencias. La enseñanza de la historia, entonces, no puede ser neutral. Debe posicionarse críticamente frente a los discursos hegemónicos y abrir espacios para que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos, capaces de interpretar, cuestionar y transformar su realidad.

Es aquí donde el enfoque comparativo se articula con una pedagogía crítica. No basta con mostrar distintas versiones de un hecho; se trata de problematizar esas versiones, analizar sus

fundamentos, sus intenciones, sus efectos. En este sentido, las teorías críticas y comparativas son herramientas para formar estudiantes con conciencia histórica, sensibilidad intercultural y capacidad analítica.

Asimismo, esta postura implica revisar los currículos escolares, muchas veces centrados en una narrativa lineal y eurocéntrica. Como se ha señalado, la enseñanza de la historia no debe limitarse a Europa y sus procesos, sino incorporar las trayectorias históricas de África, Asia, América Latina y los pueblos originarios. Esta inclusión no debe hacerse como un “complemento”, sino como parte integral de una visión global, plural y crítica del pasado.

En resumen, tanto Foucault como Diriyöz, desde marcos distintos, coinciden en una crítica profunda a la forma en que se ha construido y enseñado la historia. Foucault pone en evidencia las dinámicas del poder en la producción del saber histórico, mientras que Diriyöz denuncia el sesgo eurocéntrico que ha caracterizado a gran parte del pensamiento moderno. Ambos coinciden en que la historia “*nos incumbe*”, y que su enseñanza debe ser revisada y re imaginada desde una óptica plural, crítica y humanizante.

La consecuencia de no hacerlo es evidente: seguimos enfrentando problemas globales que tienen raíces históricas no resueltas. Como señala Diriyöz, “*ahora en el presente estamos con la consecuencia de ámbitos históricos, que se solucionaron en su momento, pero regresaron con mayor fuerza con las problemáticas que ahora afronta la humanidad*”. Racismo, colonialismo, guerras, desigualdad, crisis ambiental: todos estos fenómenos tienen un pasado, y solo con una historia crítica y comparativa podremos comprenderlos y enfrentarlos.

Por ello, enseñar historia desde las teorías críticas y comparativas no es un lujo académico, sino una necesidad educativa y ética. Es preparar a los estudiantes para que entiendan el mundo en que viven, sus causas y consecuencias, y se reconozcan como actores capaces de cambiarlo.

#### **3.2.4 La muerte**

En el ámbito educativo, la muerte suele constituir un tema tabú, particularmente en los niveles escolares, donde persiste la tendencia a evitar aquello que pueda resultar emocionalmente complejo o filosóficamente desafiante. No obstante, los estudiantes atraviesan procesos

formativos en los que construyen su identidad, sus valores y su ética; por ello, enfrentarse a preguntas existenciales se vuelve no solo pertinente, sino necesario. En este sentido, la muerte funciona como un eje articulador de diversas reflexiones antropológicas, sociales y filosóficas.

Thomas Luise-Vincent señala que la muerte puede entenderse desde múltiples dimensiones, entre ellas la “*muerte física (nacimiento – desarrollo – estancamiento – decrepitud – muerte)*”, la cual, desde una perspectiva capitalista, se asocia con la pérdida de funcionalidad del individuo dentro de la sociedad al llegar a la vejez, momento que anticipa la proximidad de la muerte. Esta visión reduce al ser humano a su capacidad productiva, desplazando aspectos simbólicos, espirituales y culturales vinculados al fin de la vida.

En una línea distinta, Victoria Cirlot sostiene que “*la muerte en la vida y para la vida es una decisión ascética radical que ha conocido rituales, simbolización, liturgias funerarias, a través de los cuales se mostraba la muerte del individuo al mundo*”. Desde esta mirada, la muerte no es únicamente un acontecimiento biológico, sino un proceso culturalmente elaborado, cuyo sentido se construye mediante prácticas colectivas que articulan identidad, trascendencia y pertenencia.

Dentro de los *Textos filosóficos japoneses*, la muerte adquiere un tratamiento diferenciado, profundamente influido por la cosmovisión budista, sintoísta y zen. En la reflexión contemporánea expuesta en esta obra, se afirma que “*la sociedad moderna olvida constantemente la muerte. ¿Lo olvida? No, realmente no lo olvida. Lo que pasa es que evita enfrentarse a él. Ocurre, en efecto, que no nos gusta pensar en la muerte y el beneficio de su lección, y así poder aprovecharnos. Por el contrario, siempre nos fijamos objetivos alegres, positivos, vitales*”. Esta observación subraya un fenómeno característico de la modernidad tardía: la evasión sistemática de aquello que pone en cuestión el sentido de la existencia, reemplazado por una búsqueda constante de bienestar inmediato.

A partir de estas aproximaciones surge un conjunto de interrogantes que no admiten respuestas definitivas, pero que constituyen puntos de partida para el análisis filosófico: ¿es el cuerpo el que muere mientras el alma continúa su trayecto mediante la reencarnación condicionada por el karma?, ¿es la muerte una presencia constante de la cual no somos plenamente conscientes debido al acto mismo de vivir?, ¿es posible comprender la muerte como parte constitutiva de la vida y no únicamente como su final? Estas preguntas enfatizan la dimensión ontológica del fenómeno y su relevancia pedagógica.

Por ello, la incorporación del tema de la muerte en espacios formativos como Historia, Ciencias Sociales y Filosofía disciplina considerada la base y origen del pensamiento crítico y científica resulta fundamental. Abordar este tema permite desarrollar competencias reflexivas, éticas y culturales, preparando a los estudiantes para enfrentarse a preguntas esenciales sobre el sentido, la existencia y la condición humana.

### **3.2.5 Enfoque Intercultural**

Enseñar historia en el siglo XXI implica mucho más que dominar los hechos y fechas; requiere una profunda conciencia de la diversidad cultural que habita en el aula y en el mundo.

La interculturalidad no debe ser entendida como una “moda pedagógica”, sino como una necesidad ética, política y epistemológica en contextos marcados por el mestizaje, la migración y la pluralidad de identidades. Adoptar un enfoque intercultural implica no solo enseñar sobre otras culturas, sino enseñar *desde* la diversidad, integrando las voces y saberes históricamente silenciados.

La interculturalidad parte del reconocimiento de que la cultura no es homogénea ni estática, sino múltiple, dinámica y en constante diálogo. En este sentido, el docente no puede asumir que su aula es un espacio neutro; por el contrario, debe entenderla como un lugar de encuentro entre distintos mundos, donde los estudiantes traen consigo sus propias cosmovisiones, historias familiares, prácticas lingüísticas y formas de interpretar el mundo.

El Ecuador, al igual que muchos países latinoamericanos como México, es un país plurinacional y multicultural. Sin embargo, la práctica educativa ha tendido a ignorar esta riqueza cultural, imponiendo un modelo monocultural que invisibiliza o minimiza la identidad de los pueblos indígenas, afrodescendientes y montubios. Como afirma Jurjo Torres Santomé en su obra *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*, “los sistemas educativos que asumen un modelo de monoculturalidad reducen al silencio todas las demás realidades” (Torres Santomé, 2011).

Este modelo monocultural perpetúa una visión excluyente de la historia, donde solo se valoran los procesos protagonizados por ciertos grupos hegemónicos (blancos, urbanos, europeos) y se omite o folcloriza la historia de los pueblos originarios y afroecuatorianos. El resultado es una educación que refuerza estereotipos, reproduce desigualdades y niega el derecho a una historia plural y representativa.

La interculturalidad, en cambio, busca precisamente revertir esta situación. Se trata de una apuesta por una educación que reconozca, respete y dialogue con la diversidad cultural, tanto en los contenidos curriculares como en las prácticas pedagógicas. Para ello, no basta con incluir festividades o comidas típicas de otras culturas en la clase de historia: se trata de repensar qué enseñamos, cómo lo enseñamos y desde qué perspectiva.

Como afirma Alejandro Cerda, es fundamental formar “*agentes culturales*”, es decir, docentes conscientes de su papel como mediadores entre culturas, especialmente en contextos multilingües y multiculturales. Los profesores bilingües, señala, deben ser parte de la comunidad misma, no solo para enseñar la lengua, sino para transmitir una visión del mundo propia, anclada en la historia, la espiritualidad y la cultura de sus pueblos. Esto no solo fortalece la identidad de los estudiantes, sino que legitima los saberes ancestrales como formas válidas de conocimiento.

Pero la interculturalidad no se limita a una cuestión étnica. También implica romper con la visión occidental céntrica de la historia que se enseña en las escuelas. En muchas ocasiones, se presenta a Europa como la cuna de la civilización, mientras que las culturas de Asia, África y América son tratadas como “anteriores”, “primitivas” o “subdesarrolladas”. Esto genera una falsa jerarquización del conocimiento y reproduce una forma sutil de colonialismo epistemológico.

La pregunta que surge entonces es: ¿cómo podemos enseñar historia desde una perspectiva verdaderamente intercultural? En primer lugar, es necesario revisar los programas curriculares y asegurarse de que incluyan no solo contenidos sobre las culturas originarias, sino también sus narrativas, sus héroes, sus cronologías y sus conceptos de tiempo. Por ejemplo, incluir el pensamiento andino sobre el tiempo cíclico (Pachakutik), o las concepciones afroecuatorianas del territorio y la resistencia, permite enriquecer el pensamiento histórico y ofrecer nuevas herramientas para comprender el presente.

En segundo lugar, el docente debe adoptar una actitud de escucha activa. No se trata de imponer una única versión de la historia, sino de abrir el aula al diálogo, a la pregunta, al conflicto interpretativo. Enseñar historia interculturalmente implica invitar a los estudiantes a compartir cómo viven ellos la historia de su comunidad, qué relatos les han transmitido sus abuelos, qué celebraciones, canciones o símbolos constituyen su memoria colectiva.

En tercer lugar, es esencial formar al profesorado en interculturalidad. No se puede esperar que los docentes enseñen desde esta perspectiva si no han sido formados para ello. La mayoría de los programas de formación docente continúan transmitiendo una visión eurocéntrica de la historia, sin herramientas para integrar las voces subalternas ni para trabajar con comunidades culturalmente diversas.

Como

bien señala Torres Santomé: *“vivimos en un país diverso, pero enseñamos como si fuera homogéneo”*. Esta contradicción genera tensiones dentro del aula, especialmente cuando los estudiantes no se sienten representados en los contenidos o cuando su cultura es ignorada o ridiculizada. La interculturalidad, por tanto, no es solo un enfoque didáctico, sino una forma de justicia educativa.

En este sentido, enseñar historia interculturalmente no solo beneficia a los estudiantes de pueblos originarios o afrodescendientes. También permite a los estudiantes mestizos y urbanos comprender la riqueza de su país, cuestionar sus prejuicios, reconocer el mestizaje como parte de su identidad y entender la historia como un proceso plural, conflictivo y dinámico. Como lo señalo: *“en un país que solo vemos al otro como el blanco, y no vemos el mestizaje o la cultura que tenemos como país al momento de enseñar, perdemos el valor cultural, el valor como país y valor como nación”*.

La interculturalidad debe empezar por reconocer que todos somos portadores de cultura. El docente no es un transmisor neutro de contenidos, sino un actor cultural que influye en la forma en que los estudiantes se relacionan con su identidad y su historia. Enseñar desde una perspectiva intercultural exige humildad, apertura, sensibilidad y compromiso con la transformación social.

Además, como bien se plantea, no se puede enseñar historia si el docente desconoce su propia historia nacional. *“Como yo como profesor de historia les hablo de la historia si no conozco la historia del Ecuador”*. Este llamado es clave: recuperar y resignificar la historia local, nacional y regional como punto de partida para una comprensión más global. No se trata de oponer lo local a lo global, sino de integrarlos en una visión compleja y crítica del pasado.

Finalmente, la interculturalidad en la enseñanza de la historia también debe dialogar con otras perspectivas pedagógicas, como el pensamiento crítico, la educación popular y los derechos

humanos. Todas estas corrientes coinciden en la necesidad de formar sujetos históricos capaces de transformar su realidad, y eso solo es posible cuando los estudiantes se reconocen como parte activa de una historia que los incluye y los interpela.

En conclusión, el enfoque intercultural no es una opción, es una exigencia ética y pedagógica. En un mundo cada vez más interconectado y conflictivo, enseñar historia desde la interculturalidad es sembrar respeto, empatía, conciencia crítica y sentido de pertenencia. Es formar ciudadanos capaces de dialogar con la diferencia, defender la diversidad y construir una historia común que nos incluya a todos.

### **3.2.6 Ciencias Sociales**

Las ciencias sociales, a esta edad, suelen entenderse como un conocimiento previo a la historia y con poca vinculación con la filosofía. Sin embargo, Mario Bunge, en su libro *Buscar filosofía en las ciencias sociales*, muestra que ciencia y filosofía comparten conceptos, principios e incluso problemas generales fundamentales.

Es importante que los estudiantes desarrollen desde temprano una actitud de cuestionamiento. Las ciencias sociales ofrecen un espacio propicio para ello, pues, aunque no abordan la filosofía como un eje central, sí permiten introducirla de manera natural. Vivimos en un mundo donde muchos jóvenes observan, pero no cuestionan; aprenden, pero no siempre entienden. Fomentar el cuestionamiento les permitirá, a lo largo de su proceso formativo, buscar y encontrar respuestas ya sea en el colegio, en la universidad o en la vida misma. Lo esencial es inculcar en ellos la comprensión de que la filosofía ha sido, en efecto, la madre de todas las ciencias.

### **3.2.7 Currículo y Diseño Pedagógico**

En el contexto de la enseñanza de la historia, el currículo y el diseño pedagógico representan elementos fundamentales que determinan no solo qué se enseña, sino cómo, para qué y con qué finalidad se construyen los saberes. El currículo es, como afirman varios autores críticos, un campo de disputa ideológica y cultural, donde se decide qué conocimientos son legítimos y cuáles son excluidos. Por tanto, su diseño y aplicación deben ser repensados continuamente para responder a las realidades sociales, culturales, tecnológicas y éticas del siglo XXI.

Uno de los modelos más influyentes en la teoría curricular es el propuesto por Ralph Tyler, quien considera que *“el currículo debe estructurarse en función de objetivos educativos claramente definidos, que guíen las actividades de aprendizaje y permitan evaluar sus result*

ados”. Este modelo, conocido como el “modelo lineal de Tyler”, ha sido ampliamente utilizado por su claridad y estructura lógica, ya que propone cuatro preguntas básicas para el diseño curricular:

1. ¿Qué objetivos educativos se desean alcanzar?
2. ¿Qué experiencias de aprendizaje pueden ser proporcionadas para alcanzar estos objetivos?
3. ¿Cómo se pueden organizar eficazmente estas experiencias?
4. ¿Cómo se puede determinar si se han logrado los objetivos?

Aunque este enfoque ha sido criticado por su rigidez, sigue siendo útil como punto de partida para estructurar propuestas pedagógicas sólidas. Como menciona Athnatius Ifeanyi Ibeh en su artículo *Curriculum Theory By Tyler and its implication for the 21st century learning*, el modelo de Tyler sigue siendo relevante si se adapta a los nuevos contextos: “*ahora los estudiantes deben tener habilidades de creatividad, colaboración, pensamiento crítico y habilidades en comunicación*”. En este sentido, los objetivos no pueden reducirse a contenidos memorísticos, sino que deben orientarse a formar ciudadanos activos, reflexivos y empáticos.

Aplicado a la enseñanza de la historia, esto implica que el currículo debe ir más allá de transmitir fechas y eventos. Debe incluir procesos de análisis, interpretación, debate, comparación y juicio crítico sobre los hechos históricos. Además, debe considerar las habilidades que demanda el siglo XXI, como la alfabetización digital, la interculturalidad y el pensamiento histórico como una herramienta para comprender el presente y proyectar el futuro.

Otro referente importante es Hilda Taba, quien sostiene que el currículo debe partir del análisis de la sociedad, de sus problemas y de las necesidades reales del estudiantado. Como ella plantea: “*los modelos curriculares son una ciencia que debe partir desde un análisis de la sociedad en donde el objetivo va de lo que quiere la escuela y la naturaleza del currículo*” (Vélez et al., 2009). Desde esta perspectiva, el currículo no es algo neutro o universal, sino que debe adaptarse al contexto sociocultural y político en el que se inserta. La enseñanza de la historia, entonces, debe tener un propósito más allá de la memorización: formar pensamiento crítico sobre el mundo que habitamos.

En el Ecuador actual, este enfoque es crucial. Vivimos en una sociedad marcada por la diversidad cultural, los desafíos sociales, las tensiones económicas y los conflictos ambientales. La escuela no puede mantenerse al margen de estas realidades. El currículo de historia debe contribuir a formar sujetos capaces de comprender los procesos históricos que han configurado su país, cuestionarlos cuando sea necesario y actuar en consecuencia. Esto incluye analizar temas como la colonización, las dictaduras, las resistencias sociales, los movimientos indígenas, la violencia estructural y los procesos de integración regional.

Asimismo, el currículo debe recuperar las historias de los pueblos originarios y afroecuatorianos, no como capítulos anecdóticos, sino como parte central del desarrollo del país. Debe incluir también la historia global desde una mirada comparativa, que dialogue entre Oriente y Occidente, entre el Norte y el Sur, entre lo local y lo global. Como bien se señala en el marco teórico anterior, la historia no puede seguir contándose desde una sola voz, ni desde una sola cultura.

Por otro lado, en un mundo profundamente atravesado por la tecnología, el diseño pedagógico debe integrar recursos digitales, trabajo colaborativo, producción multimedia y metodologías activas que promuevan el protagonismo estudiantil. Esto no significa renunciar al contenido riguroso, sino transformar las formas en que se accede, procesa y comunica el conocimiento.

En este contexto, el rol del docente es fundamental. Ya no se espera que sea el único poseedor del saber, sino un facilitador, mediador y diseñador de experiencias significativas de aprendizaje. El profesor diseña su enseñanza no solo para “cumplir el currículo”, sino para formar ciudadanos críticos, conscientes de su historia, comprometidos con su entorno, y capaces de dialogar con otras culturas. Como lo señalo: *“yo como profesora puedo apoyar, guiar, facilitar y mediar los conocimientos que cada uno de mis alumnos tiene. No criticarles y decirles que el único conocimiento que yo tengo es el válido”*.

El diseño pedagógico debe ser flexible, sensible al contexto y coherente con los principios éticos de la profesión docente. Debe considerar las características individuales del estudiantado, su diversidad cultural, sus intereses, sus capacidades, pero también sus limitaciones y obstáculos. En este sentido, el currículo debe diseñarse con un enfoque inclusivo, intercultural y crítico.

También es esencial tener en cuenta la dimensión afectiva y ética del aprendizaje, algo que autores como Paulo Freire ya planteaban en la segunda mitad del siglo XX. No hay aprendizaje verdadero si no hay vínculo, si no hay sentido, si no hay esperanza. El currículo,

por tanto, debe dejar espacio para que los estudiantes se sientan parte del proceso histórico, no como meros receptores de información, sino como sujetos que lo habitan, lo interpretan y lo transforman.

Finalmente, el currículo debe ser dinámico, es decir, estar abierto a la revisión, la retroalimentación y el cambio constante. En un mundo tan acelerado y cambiante, no tiene sentido sostener planes de estudio cerrados o descontextualizados. La educación histórica del siglo XXI debe estar viva, en diálogo con el presente, y con una mirada crítica al pasado.

Como conclusión, se puede afirmar que el currículo y el diseño pedagógico deben ser vistos como herramientas para transformar la enseñanza de la historia en un acto político, cultural y emancipador. Inspirados tanto en modelos clásicos como el de Tyler, como en propuestas más contemporáneas como la de Taba, debemos construir una propuesta curricular que sea capaz de formar estudiantes críticos, creativos, reflexivos y comprometidos con su historia y con su sociedad.

### **3.2.8 Estrategias Pedagógicas**

La planificación de estrategias pedagógicas efectivas es uno de los pilares centrales en la enseñanza de la Historia en el siglo XXI. Estas estrategias no solo deben responder a los objetivos curriculares establecidos, sino también a las necesidades, intereses, contextos y capacidades del estudiantado. Más aún, en una sociedad marcada por la transformación digital, la globalización y la diversidad cultural, se vuelve imperativo que el docente desarrolle estrategias didácticas que fomenten el pensamiento crítico, la participación, el diálogo intercultural y la construcción de conocimientos significativos.

Desde esta perspectiva, el rol del docente deja de ser el de un simple transmisor de información para convertirse en un diseñador de experiencias de aprendizaje. En este sentido, tal como lo señaló en el planteamiento: *“como profesora de Historia de 10no BGU, considerando las nuevas enseñanzas que se puede emplear para los estudiantes, realizo tanto para que entiendan la materia”*. Esta afirmación resalta el compromiso con la innovación didáctica, entendida no como una moda pedagógica, sino como una respuesta ética, contextual y creativa a los desafíos educativos contemporáneos.

### **3.2.9 Fomentar el pensamiento crítico a través del debate histórico**

Una de las estrategias más poderosas para enseñar historia es el debate estructurado. Esta técnica permite que los estudiantes no solo memoricen eventos del pasado, sino que analicen

causas, consecuencias, posturas ideológicas y contextos sociohistóricos desde múltiples perspectivas.

Proponer debates como “¿La Revolución Francesa fue un verdadero movimiento de libertad?”

o

“¿Fueron justificadas las intervenciones europeas en Asia en el siglo XIX?” permite desarrollar habilidades argumentativas, pensamiento crítico, análisis de fuentes y trabajo colaborativo.

En el caso concreto que mencionas, una excelente estrategia sería “*crear momentos históricos donde Oriente y Occidente se encuentran y generar debate entre las*

*partes*”. Esto abre la puerta al análisis comparativo y

al cuestionamiento del eurocentrismo en la narrativa histórica tradicional.

### **3.2.9 Integración de la tecnología: Podcast, videos y narrativas digitales**

Las herramientas digitales no deben verse como elementos aislados del proceso de enseñanza, sino como extensiones del pensamiento histórico. La producción de podcast, por ejemplo, permite a los estudiantes *convertirse en divulgadores de historia*, sintetizando su investigación y poniéndola en diálogo con el presente.

Se propone una estrategia muy potente: “*darles el acceso a realizar podcast donde hablan de la historia y donde sean ellos los que escriben los guiones basados en su investigación*”. Esta técnica no

solo refuerza los contenidos, sino que estimula la capacidad de síntesis, expresión oral, trabajo en equipo y habilidades técnicas. Además, al saber que su producto puede ser escuchado por otros, se incrementa la motivación intrínseca y el compromiso con la calidad del trabajo.

De manera similar, la creación de videos cortos para redes sociales o la narración de historias mediante herramientas digitales (como Canva, Powtoon o TikTok educativo) permiten adaptar los contenidos históricos a formatos que resultan familiares y atractivos para las nuevas generaciones.

### **3.2.10 Gamificación y aprendizaje basado en juegos**

El uso de juegos didácticos se ha consolidado como una estrategia eficaz para fomentar el aprendizaje activo. Lejos de trivializar los contenidos, permite a los estudiantes vivenciar los procesos históricos de forma simulada, comprender dilemas, tomar decisiones, asumir roles y reflexionar sobre sus consecuencias.

La propuesta de que *“los estudiantes creen juegos basándose en las guerras que han existido entre Oriente y Occidente”* es particularmente valiosa. El proceso de creación de un juego (sea de mesa, digital o físico) obliga al estudiante a investigar a fondo el contexto histórico, seleccionar hechos relevantes, establecer reglas lógicas y vincular contenidos con dinámicas interactivas. Posteriormente, al jugar y analizar los resultados, se promueve la metacognición, es decir, la capacidad de reflexionar sobre lo aprendido.

Además, estos juegos permiten incorporar la visión intercultural al comparar estrategias, valores y narrativas de diferentes civilizaciones, haciendo visible la pluralidad del pensamiento humano.

### **3.2.12 Aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo**

Otra estrategia fundamental es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que consiste en la resolución de problemas complejos o la elaboración de productos significativos a partir de preguntas auténticas. Este enfoque promueve la autonomía, la investigación, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica.

Diseñar un proyecto donde los estudiantes investiguen las similitudes y diferencias entre la Revolución Cultural China y el Mayo del 68 en Francia, o entre la expansión del islam en el siglo VII y el cristianismo medieval, permite trabajar competencias como la búsqueda de información fiable, la organización de datos, la comparación histórica y la redacción argumentativa.

Además, este enfoque facilita la integración de asignaturas, permitiendo trabajar la historia con lengua, tecnología, arte o educación cívica, enriqueciendo así el proceso de aprendizaje.

### **3.2.13 Estrategias centradas en la emocionalidad y la ética**

La historia no es solo conocimiento, también es emoción, memoria, identidad y ética. Por ello, deben implementarse estrategias que permitan humanizar el aprendizaje histórico. El uso de relatos personales, testimonios orales, diarios, cartas o fuentes primarias puede conectar emocionalmente al estudiante con los hechos del pasado, despertando empatía y conciencia social.

También se pueden usar técnicas como el diario reflexivo, donde el estudiante escribe sus impresiones personales sobre un acontecimiento histórico o un dilema ético:

*“¿Qué habría hecho yo si viviera en la Alemania nazi?”* o

“¿Qué sintieron los pueblos colonizados?”. Estas preguntas invitan a la autorreflexión y al posicionamiento crítico frente a la historia.

### **3.2.14 Estrategias inclusivas y culturalmente relevantes**

Finalmente, cualquier estrategia pedagógica debe ser inclusiva y culturalmente pertinente. Esto implica reconocer la diversidad cultural, lingüística y cognitiva del aula. Es fundamental adaptar las estrategias a estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje, capacidades o contextos culturales, incorporando también sus historias locales, sus relatos familiares y sus memorias colectivas.

Como bien se plantea en secciones anteriores: *“si manejamos estudiantes de cualquier edad, hay que mantener su atención, pero cómo nos comunicamos con ellos, cómo podemos trabajar con ellos, puede generar una nueva visión en la educación”*. Esta frase resume el desafío actual de la enseñanza: establecer puentes significativos entre el conocimiento académico y la experiencia vital del estudiante.

### **3.2.15 Conclusión**

Las estrategias pedagógicas en la enseñanza de la historia deben ir mucho más allá del libro de texto y la clase magistral. Deben ser herramientas vivas, flexibles, creativas, críticas y profundamente humanas. En un mundo marcado por la complejidad, la diversidad y la transformación constante, la historia se convierte en un campo privilegiado para formar ciudadanos conscientes, empáticos, justos y comprometidos con su tiempo.

Por eso, el rol docente implica diseñar y aplicar estrategias que no solo transmitan conocimiento, sino que despierten la conciencia, la curiosidad, la indignación, el sentido de justicia y el amor por la verdad histórica. Enseñar historia, en este marco, no es repetir el pasado, sino ayudar a los estudiantes a comprenderlo para construir un futuro más digno, equitativo y plural.

### **3.2.14 Marco Conceptual**

#### *Educación*

La educación es un proceso integral y continuo que busca el desarrollo cognitivo, social y emocional del individuo, preparándolo para participar activamente en la sociedad. Según Bruner (1971), el aprendizaje no solo depende de la maduración biológica sino también de las

influencias culturales y sociales que rodean al estudiante, integrando así la psicología con la pedagogía.

### *Psicología del Aprendizaje*

La psicología del aprendizaje estudia cómo las personas adquieren, procesan y retienen conocimientos. En este sentido, autores como Piaget y Vygotsky aportan visiones complementarias: Piaget enfatiza el desarrollo biológico y etapas cognitivas universales, mientras que Vygotsky destaca el rol fundamental del entorno social y cultural en el aprendizaje, señalando que el conocimiento se construye a través de la interacción social.

### *Pedagogía de la Historia*

La pedagogía de la historia implica no solo transmitir hechos, sino fomentar en el estudiante el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la construcción de una visión personal sobre los procesos históricos. Seixas (2006) plantea que el aprendizaje histórico debe promover una comprensión profunda, permitiendo cuestionar fuentes y narrativas para formar criterios propios.

### *Enfoque Intercultural*

El enfoque intercultural en educación reconoce y valora la diversidad cultural y étnica dentro del aula y la sociedad, promoviendo el respeto y la convivencia armoniosa entre diferentes grupos. Jurjo Torres Santomé (2008) señala que un currículo monocultural invisibiliza las realidades diversas y limita el aprendizaje de los estudiantes, por lo que es fundamental integrar contenidos y metodologías que reflejen esta diversidad.

### *Currículo y Diseño Pedagógico*

El currículo es un plan organizado que define objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación. Ralph Tyler (1949) propuso un modelo lineal donde los objetivos educativos guían el diseño curricular y la evaluación. Actualmente, se considera esencial incorporar habilidades como creatividad, pensamiento crítico, comunicación y colaboración para responder a las demandas del siglo XXI (Ibeh, 2020).

### *Evaluación Formativa y Sumativa*

La evaluación es un proceso continuo que permite medir el progreso del estudiante. La evaluación formativa se utiliza para monitorear el aprendizaje y ajustar estrategias pedagógicas, mientras que la sumativa valora los resultados finales de un curso o unidad. En

la enseñanza de la historia, se promueve una evaluación que valore el pensamiento crítico y la aplicación práctica de conocimientos, más allá de la memorización.

### *Muerte*

En el ámbito de las Ciencias Sociales, la muerte se entiende como una construcción social y cultural cuyo significado varía según las creencias, valores y cosmovisiones de cada sociedad. Más allá de su dimensión biológica, la muerte ha sido interpretada históricamente de distintas maneras, reflejándose en prácticas, rituales y representaciones simbólicas propias de cada contexto cultural. Desde la enseñanza de la Historia, el análisis de estas concepciones permite valorar la diversidad cultural y fortalecer el pensamiento crítico e intercultural en los estudiantes.

### **3.3 Bases legales**

El presente estudio se sustenta en el marco legal ecuatoriano vigente, el cual reconoce a la educación como un derecho fundamental y un eje estratégico para el desarrollo integral de la sociedad. La Constitución de la República del Ecuador (2008) establece en su artículo 26 que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible del Estado, orientado al desarrollo pleno de la personalidad humana, el pensamiento crítico y el respeto a la diversidad cultural.

Asimismo, el artículo 27 de la Constitución señala que la educación debe ser intercultural, incluyente, participativa y de calidad, promoviendo el diálogo entre saberes y el respeto a las distintas cosmovisiones presentes en la sociedad ecuatoriana. Este principio respalda directamente la propuesta de analizar comparativamente concepciones culturales de la muerte en Oriente y Occidente, ya que fomenta una enseñanza de la Historia que reconozca la pluralidad cultural y supere enfoques hegemónicos o euro centristas.

En concordancia con la Constitución, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece que el sistema educativo ecuatoriano debe garantizar una formación integral basada en valores, pensamiento crítico y respeto a la diversidad cultural. La LOEI promueve una educación que articule los contenidos curriculares con la realidad social, cultural e histórica del país, fortaleciendo la identidad y la conciencia intercultural de los estudiantes.

De igual manera, el Reglamento General a la LOEI enfatiza la necesidad de desarrollar procesos pedagógicos que estimulen la reflexión, el análisis y la comprensión crítica de los fenómenos sociales e históricos. En este sentido, la enseñanza de la Historia no debe limitarse

a la transmisión de contenidos, sino orientarse a la formación de estudiantes capaces de interpretar el pasado desde múltiples perspectivas culturales.

*Políticas públicas educativas del Ecuador vinculadas con el estudio*

En el ámbito de las políticas públicas, el Ministerio de Educación del Ecuador, a través del Currículo Nacional de Educación General Básica, establece que el área de Ciencias Sociales tiene como propósito formar ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con la convivencia democrática y el respeto a la diversidad. El currículo promueve el desarrollo del pensamiento histórico y la comprensión de procesos culturales desde una perspectiva global e intercultural.

El enfoque intercultural presente en el currículo nacional impulsa el reconocimiento de distintas visiones del mundo y la valoración de saberes provenientes de diversas civilizaciones. Esto justifica la incorporación de contenidos comparativos entre Oriente y Occidente como estrategia pedagógica para enriquecer el aprendizaje histórico y fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes de décimo año de Educación General Básica.

Además, las políticas educativas ecuatorianas alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4 sobre educación de calidad, promueven una enseñanza inclusiva, equitativa y pertinente. Dichas políticas enfatizan la importancia de una educación que fomente el respeto intercultural, la ética y la reflexión sobre problemáticas humanas universales, como la vida y la muerte, desde enfoques culturales diversos.

En este contexto, el presente estudio se alinea con las políticas públicas del Ecuador al proponer una enseñanza de la Historia basada en el análisis comparativo, el diálogo intercultural y la formación integral del estudiante. La investigación contribuye a fortalecer las prácticas pedagógicas coherentes con el marco legal y las políticas educativas nacionales, promoviendo una educación crítica, humanista e intercultural.

## **4. Capítulo III: Metodología de la investigación**

### **4.1 Elección de un enfoque mixto**

El enfoque mixto que se aplicará en esta disertación, tomando como referencia a Creswell, quien destaca que la metodología mixta permite integrar tanto métodos cualitativos como cuantitativos, facilitará que tantos estudiantes como profesores puedan obtener una comprensión más amplia y enriquecida de los temas estudiados. Esta metodología proporcionará las herramientas necesarias para explorar las interacciones entre las civilizaciones de Occidente y Oriente, promoviendo un análisis más profundo y diverso de los contenidos, lo cual favorece tanto el aprendizaje como la enseñanza.

El diseño de la investigación se fundamenta en una metodología mixta, donde se integran tanto enfoques cualitativos como cuantitativos. En particular, el enfoque cualitativo se inspira en las ideas presentadas por Maxwell (2013)

en *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*, que subraya la importancia de un diseño flexible y adaptativo a lo largo del proceso de investigación. Según Maxwell, la investigación cualitativa debe ser interactiva, permitiendo que el investigador ajuste continuamente el enfoque y los métodos de recolección de datos en función de los hallazgos iniciales y del contexto específico del estudio.

Este enfoque interactivo será crucial para el análisis de las encuestas en los colegios públicos y privados, ya que permitirá ajustar las preguntas y el enfoque de la recolección de datos según las características particulares de los estudiantes y el entorno educativo. De esta forma, se logrará obtener una comprensión más profunda y relevante de los conocimientos previos y las brechas de aprendizaje, lo que facilitará la creación de clases didácticas adaptadas a las necesidades de los estudiantes.

Al aplicar este enfoque, el investigador podrá desarrollar un proceso de recolección de datos flexible, que se ajusta a las dinámicas tanto de los estudiantes de colegios públicos como privados, garantizando que los resultados sean representativos y útiles para mejorar la enseñanza de la historia de Occidente y Oriente, al igual que la Ciencias Sociales, en donde las preguntas van a estar vinculadas hacia la muerte.

### **4.2 Diseño de la investigación**

El presente estudio adopta un diseño de investigación basado en las directrices establecidas por Creswell (2014), con el propósito de asegurar la rigurosidad metodológica y el cumplimiento de principios éticos durante la elaboración y aplicación de las encuestas. Dicha investigación se desarrollará en dos contextos educativos específicos: un colegio privado

ubicado en la provincia de Pichincha y otro colegio privado situado en la provincia de Bolívar, garantizando así la pertinencia y validez de los instrumentos en ambos entornos.

#### **4.3 Técnicas**

Para garantizar la robustez de los resultados, se emplearán técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, las cuales permitirán obtener una visión integral del fenómeno estudiado:

**Encuesta (Técnica cuantitativa):**

Se aplicará una encuesta estructurada a los participantes de ambos colegios, tanto en la provincia de Pichincha como en la provincia de Bolívar. La encuesta estará compuesta por preguntas cerradas que permitirán recolectar datos numéricos, los cuales serán analizados mediante estadística descriptiva y comparativa. Este instrumento permitirá obtener información objetiva sobre las variables de interés.

**Entrevistas semiestructuradas (Técnica cualitativa):**

Además de la encuesta, se realizarán entrevistas semiestructuradas a una muestra seleccionada de docentes, directivos y estudiantes. Las entrevistas seguirán un guion flexible, lo que permitirá explorar en profundidad las percepciones, experiencias y opiniones de los participantes sobre el tema de estudio. Los datos obtenidos serán analizados a través de un enfoque de análisis de contenido, con el fin de identificar patrones y temas emergentes.

#### **4.4 Análisis de los datos**

El análisis de los datos se realizará de manera simultánea y complementaria, siguiendo las directrices de un diseño de investigación mixta. Se llevará a cabo un análisis cuantitativo de los datos numéricos provenientes de las encuestas de conocimiento, así como un análisis cualitativo de las respuestas obtenidas a través de las entrevistas semiestructuradas para los profesores y coordinadores del área de las ciencias sociales de los respectivos colegios. A continuación, se detallan los procedimientos específicos para cada tipo de datos:

#### **4.5 Análisis cuantitativo (Encuesta):**

Los datos cuantitativos obtenidos de las encuestas serán procesados utilizando técnicas estadísticas descriptivas, como la media, la mediana, y la desviación estándar, para obtener una visión general de las respuestas y caracterizar las variables de interés. Además, se utilizarán pruebas estadísticas inferenciales (como pruebas t, ANOVA, o correlaciones) para identificar diferencias significativas entre los grupos de participantes (colegios de Pichincha vs. Bolívar, por ejemplo) y para explorar relaciones entre las variables. Los resultados serán presentados mediante gráficos, tablas y diagramas que facilitarán la interpretación de los datos.

Análisis cualitativo (Entrevistas semiestructuradas):

Las entrevistas serán transcritas y codificadas, siguiendo un enfoque de análisis de contenido.

A partir de las transcripciones, se identificarán patrones, temas recurrentes y categorías emergentes, las cuales serán analizadas a la luz del marco teórico de la investigación. Se empleará el software de análisis cualitativo (como NVivo o Atlas.ti) para organizar y categorizar las respuestas, permitiendo una interpretación profunda de las percepciones y experiencias de los participantes. El análisis cualitativo proporcionará una comprensión rica y contextualizada de los resultados obtenidos en las encuestas, complementando la interpretación cuantitativa.

Integración de los datos (Análisis mixto):

Posteriormente, se llevará a cabo la integración de los resultados cuantitativos y cualitativos en un análisis conjunto. Esta fase permitirá realizar comparaciones y contrastes entre los resultados numéricos y las narrativas, buscando patrones comunes y discrepancias. La triangulación de los datos ayudará a reforzar la validez de los hallazgos y a proporcionar una visión más completa del fenómeno estudiado.

#### 4.6 Matriz de operación de variables

<b>Variab le</b>	<b>Dimensi ones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas de investigación (a docente s / coordinador)</b>	<b>Autores sug eridos / Fun damentación</b>
<b>Histori a de Orient e y Occide nte</b>	Enfoque pedagógico	Enfoques didácticos, metodologías, recursos	¿Cómo se aborda en el aula la historia comparativa entre Oriente y Occidente? ¿Qué metodologías se emplean?	Peter Burke, Jerome Bruner (constructivismo)
	Profundidad de contenidos	Cobertura curricular, temas priorizados	¿Qué contenidos de historia oriental se incluyen en el currículo y por qué se priorizan ciertos enfoques occidentales?	Michel Foucault (poder y saber), Edward Said

				(Orientalism o)
<b>Ciencias Sociales</b>	Aplicación disciplinar	Interdisciplinariedad, pertinencia, enfoque crítico	¿Cómo se aplican las Ciencias Sociales para analizar las diferencias culturales y sociales entre Oriente y Occidente?	Pierre Bourdieu, Max Weber, Clifford Geertz
	Rol del docente	Reflexión crítica, motivación, formación profesional	¿Qué desafíos enfrentan los docentes para enseñar temas globales con un enfoque contextualizado y crítico?	Paulo Freire (educación liberadora), Howard Gardner (inteligencias múltiples)
<b>Percepción de la muerte en Oriente y Occidente</b>	Contenidos transversales	Ética, ciudadanía, multiculturalidad	¿Se abordan temas como la muerte y sus diferentes visiones culturales dentro del currículo escolar? ¿Cómo lo hacen?	Philippe Ariès, Edgar Morin, Norbert Elias
	Enfoque institucional	Apoyo desde coordinación, planificación, integración de valores	¿Desde la coordinación, se impulsa el tratamiento transversal de temas como la muerte, el duelo o la espiritualidad cultural?	Martha Nussbaum (educación emocional y ética), Byung-Chul Han
<b>Variab le</b>	<b>Dimensi ones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas de investigación</b>	<b>Autores sugeridos</b>

<b>Historia de Oriente y Occidente</b>	Origen y evolución histórica	Momentos clave (Guerras, Imperios, Religión, Filosofía)	¿Cuáles son las principales diferencias históricas entre el desarrollo de Oriente y Occidente?	Samuel P. Huntington (El choque de civilizaciones), Arnold Toynbee
	Filosofía y religión	Influencias culturales/religiosas (Confucianismo, Cristianismo, Islam, Budismo, etc.)	¿Cómo han influido las religiones y filosofías en la identidad cultural de Oriente y Occidente?	Karl Jaspers (origen axial), Mircea Eliade
<b>Ciencias Sociales</b>	Perspectiva cultural	Cultura, valores, normas	¿Cómo estudian las ciencias sociales la diversidad cultural entre Oriente y Occidente?	Clifford Geertz, Émile Durkheim, Max Weber
	Sociedad actual	Globalización, tecnología, familia, economía	¿Qué diferencias sociales existen hoy entre Oriente y Occidente en temas como la familia o el trabajo?	Anthony Giddens, Immanuel Wallerstein
<b>Percepción de la muerte en Oriente y Occidente</b>	Visión espiritual/religiosa	Ritos funerarios, creencias en la vida después de la muerte	¿Cómo se entiende la muerte en Oriente (budismo, hinduismo, etc.) y en Occidente (cristianismo, secularismo)?	Philippe Ariès (Historia de la muerte), Edgar Morin
	Cambios actuales	Nuevas formas de duelo, impacto de	¿Cómo han cambiado las formas de enfrentar la muerte en el mundo moderno oriental y occidental?	Norbert Elias (La soledad de los moribundos)

		la tecnología, redes sociales		dos), Byung- Chul Han
--	--	----------------------------------	--	--------------------------

## 5. Capítulo IV: Presentación y análisis de datos

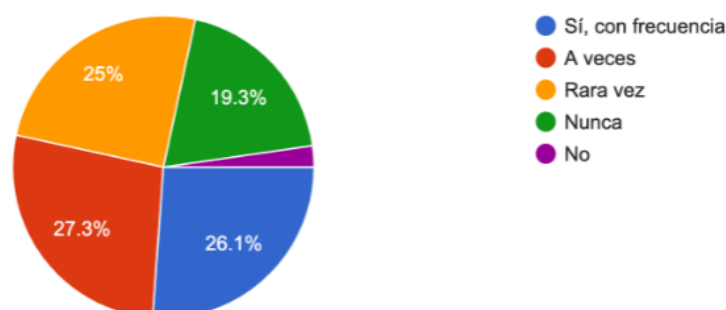
Al analizar las respuestas de los estudiantes, se evidencia que poseen conocimientos básicos sobre otras culturas. Esto se debe, en algunos casos, a que investigan por cuenta propia o recuerdan contenidos previamente aprendidos en el aula. No obstante, también se observa que ciertos estudiantes mencionan conceptos de manera general o aislada, lo que sugiere que, en algunas respuestas, únicamente buscan expresar que tienen algún conocimiento del tema, sin profundizar en él.

Asimismo, resulta importante destacar que, dentro de los resultados obtenidos de la encuesta, el nivel de conocimiento de los estudiantes se aprecia con mayor claridad en las preguntas de respuesta abierta, ya que en estas se evidencia si el estudiante logra profundizar o no en el tema planteado. En contraste, las preguntas de respuesta cerrada permiten identificar si el estudiante reconoce la opción correcta; sin embargo, no siempre reflejan el grado de comprensión real del contenido, puesto que pueden responder sin desarrollar el conocimiento adquirido.

Es necesario tomar en cuenta que el número de estudiantes considerados en el estudio es reducido; sin embargo, los datos obtenidos sirven como base para la elaboración del producto final de la investigación. A pesar de esta limitación, el tamaño de la muestra permite obtener una aproximación del nivel educativo en el área de Ciencias Sociales e Historia en los estudiantes de décimo año de Educación General Básica (10.º EGB) del país, específicamente en los contextos de Guaranda y Quito.

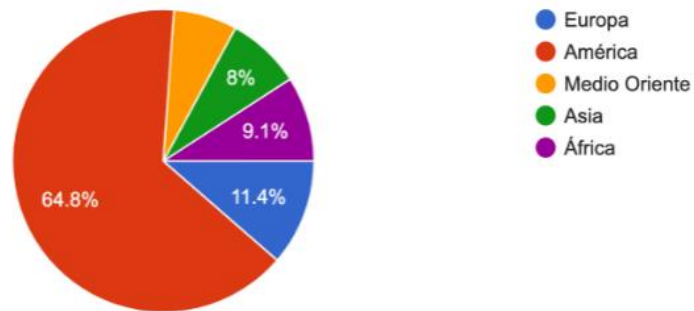
¿Recuerdas haber estudiado civilizaciones orientales como China, India o Japón en tus clases de Historia o Ciencias Sociales?

88 respuestas



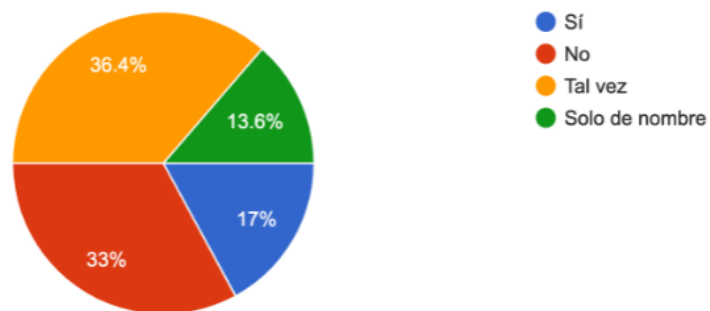
¿Sobre qué civilización o cultura has aprendido más en tus clases de Ciencias Sociales o Historia?

88 respuestas



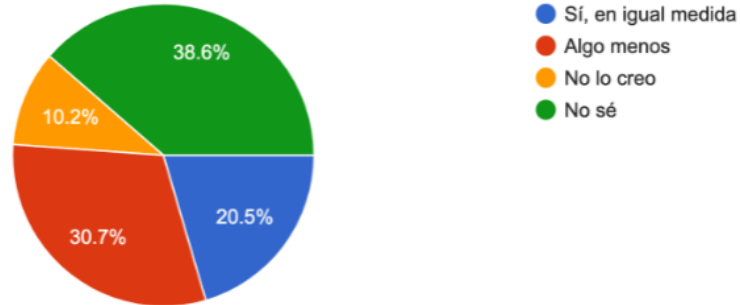
¿Conoces alguna religión o filosofía originada en Oriente (por ejemplo: budismo, hinduismo, confucianismo)?

88 respuestas



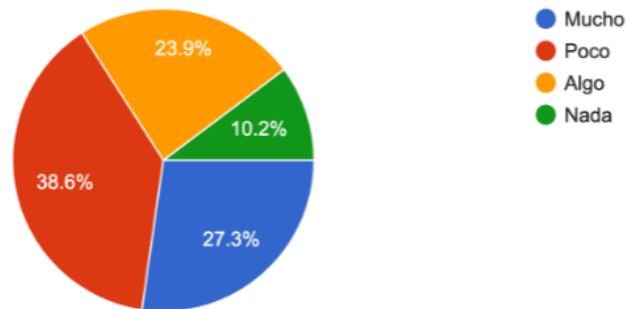
¿Crees que las religiones o filosofías orientales influyeron en su forma de vida tanto como el cristianismo influyó en Occidente?

88 respuestas



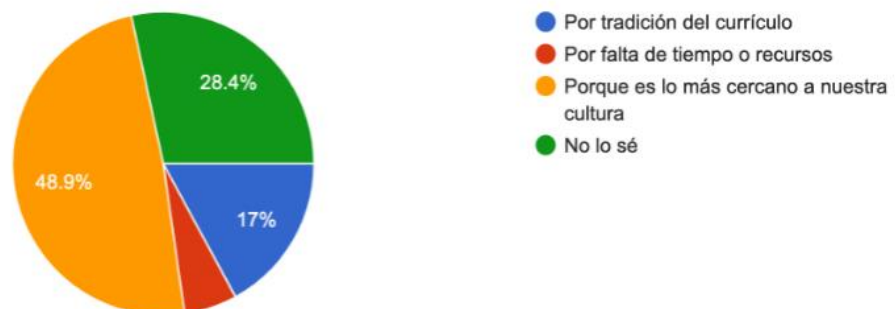
¿Qué tanto se estudian en clase los aportes de Oriente (arte, ciencia, filosofía, inventos) comparados con los de Occidente?

88 respuestas



¿Por qué crees que en la escuela se enseña más historia occidental que oriental?

88 respuestas



Menciona un hecho histórico importante de Oriente (por ejemplo, una dinastía, una guerra, o un invento).

**Tabla 1**

*Resumen de respuestas de estudiantes*

<b>Categoría</b>	<b>Tipos de respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No sabe / No responde	“No sé”, “no”, “n/r”, “no me acuerdo”, “ninguno”, “bien”	15	19,0 %
Guerras y batallas	Segunda Guerra Mundial, Batalla del Pichincha, Guerra del Cenepa, Hiroshima, guerras en general	18	22,8 %
Historia de Oriente (China e Imperios)	Muralla China, pólvora, papel, dinastías chinas, Imperio Otomano, Ruta de la Seda, Constantinopla, Bagdad	24	30,4 %
Descubrimientos y exploraciones en América	Cristóbal Colón, descubrimiento de América, Francisco de Orellana, río Amazonas	9	11,4 %
Otros hechos históricos y respuestas generales	Mesopotamia, culturas, inventos generales, pandemia, terremotos, respuestas ambiguas	13	16,4 %
Total		79	100%

Los resultados muestran que el mayor porcentaje de respuestas (30,4 %) se relaciona con hechos históricos de Oriente, especialmente aquellos vinculados a China, como la invención de la pólvora, el papel, las dinastías y la construcción de la Gran Muralla China. En segundo lugar, un 22,8 % de los estudiantes asocia los hechos históricos principalmente con guerras y batallas, destacando la Segunda Guerra Mundial.

Asimismo, se evidencia que el 19 % de los estudiantes manifestó no poseer conocimientos claros sobre el tema o no respondió de manera concreta, lo cual refleja limitaciones en el dominio de contenidos históricos. Estos resultados confirman que las preguntas abiertas permiten identificar con mayor precisión el nivel real de conocimiento de los estudiantes.

En tus palabras, ¿qué diferencia principal existe entre el desarrollo histórico de Oriente y el de Occidente?

**Tabla 2**  
*Percepción de los estudiantes sobre las sociedades*

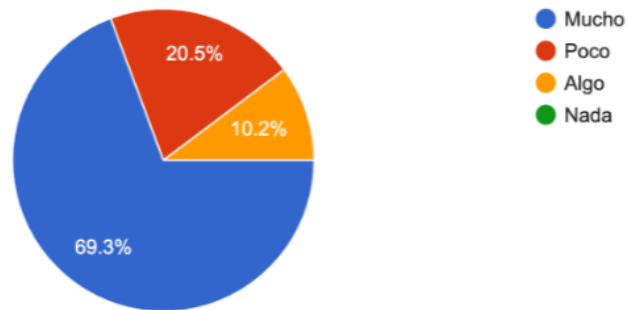
<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No sabe / No responde	20	28,6 %
Diferencias culturales y tradiciones	18	25,7 %
Individualismo vs. colectivismo	12	17,1 %
Desarrollo histórico, político y económico	14	20,0 %
Otras respuestas generales	6	8,6 %
Total	70	100%

Los resultados evidencian que el 28,6 % de los estudiantes manifiesta desconocimiento o dificultad para explicar las diferencias entre el desarrollo histórico de Oriente y Occidente. Sin embargo, un porcentaje significativo identifica diferencias relacionadas con la cultura y las tradiciones (25,7 %), así como con aspectos del desarrollo histórico, político y económico de ambas regiones (20 %).

Asimismo, el 17,1 % de los estudiantes reconoce la oposición entre el individualismo característico de Occidente y el colectivismo propio de Oriente, lo que demuestra una comprensión básica de los enfoques sociales predominantes en cada región. No obstante, aún se observa la presencia de respuestas generales o poco claras, lo que refleja la necesidad de fortalecer el análisis histórico en los estudiantes.

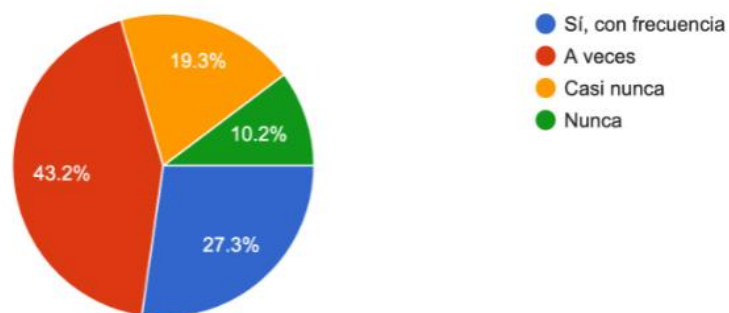
¿Qué tanto crees que las Ciencias Sociales te ayudan a comprender las diferencias entre las culturas del mundo?

88 respuestas



¿En tus clases se comparan las costumbres, religiones o valores de Oriente y Occidente?

88 respuestas



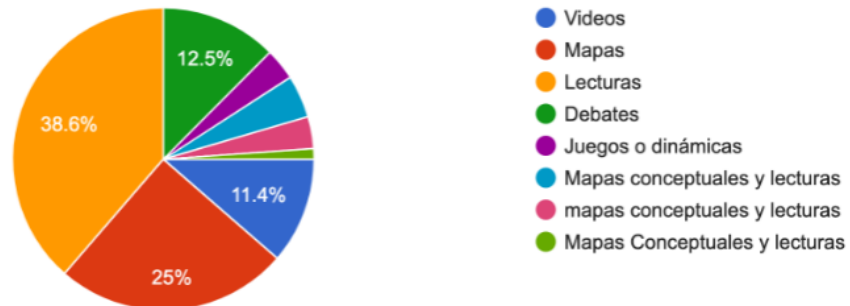
### ¿Qué temas culturales has estudiado con más profundidad en Ciencias Sociales?

88 respuestas



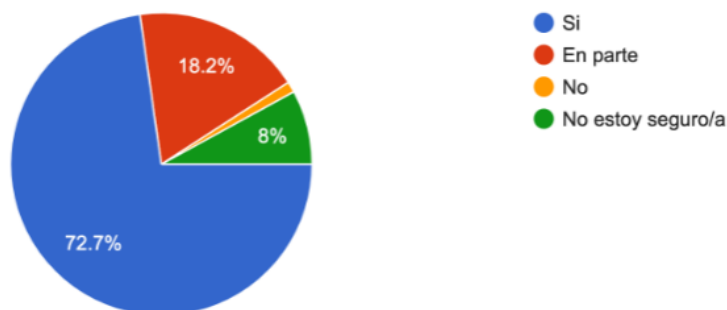
### Marca los recursos o métodos que tu profesor utiliza con más frecuencia para enseñar temas culturales:

88 respuestas



¿Crees que el aprendizaje de otras culturas ayuda a desarrollar respeto y empatía hacia las diferencias?

88 respuestas



Escribe una costumbre o idea cultural de otro país que te haya parecido interesante.

**Tabla 3**

*Percepción de los estudiantes sobre las costumbres de Oriente y Occidente*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
No sabe / No responde	14	15,6 %
Costumbres y tradiciones culturales	30	33,3 %
Festividades y rituales	18	20,0 %
Culturas ancestrales o indígenas	12	13,3 %
Gastronomía y vida cotidiana	9	10,0 %
Otras respuestas generales	7	7,8 %

Los resultados evidencian que el mayor porcentaje de los estudiantes (33,3 %) identifica como interesantes diversas costumbres y tradiciones culturales de otros países, tales como formas de saludo, normas de respeto, celebraciones y hábitos cotidianos, destacando especialmente prácticas de países como Japón, China y México. Asimismo, un 20 % de las respuestas se relaciona con festividades y rituales, siendo el Día de los Muertos una de las celebraciones más mencionadas.

Por otro lado, el 13,3 % de los estudiantes reconoce el valor de las culturas ancestrales e indígenas, mientras que un 10 % se enfoca en aspectos relacionados con la gastronomía y la

vida cotidiana. No obstante, se observa que el 15,6 % de los encuestados manifiesta no poseer conocimiento o no responde de manera concreta, lo que refleja limitaciones en la identificación y comprensión de expresiones culturales extranjeras.

¿Cómo piensas que las distintas culturas entienden lo que pasa cuando termina la vida?

**Tabla 4**

*Percepción de los estudiantes sobre las costumbres de la muerte*

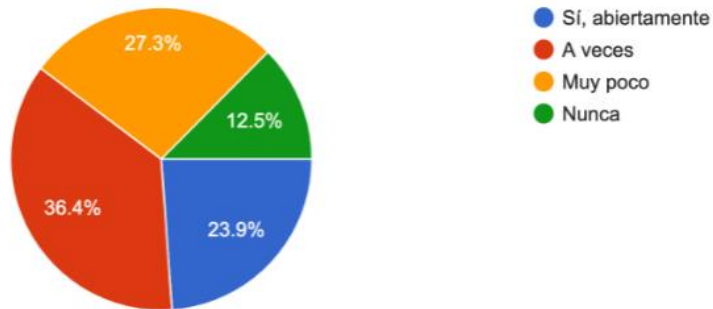
<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No sabe / No responde	12	16,0 %
Muerte como transición o reencarnación	20	26,7 %
Muerte como fin definitivo	8	10,7 %
Muerte según creencias religiosas o espirituales	25	33,3 %
Otras percepciones o comentarios generales	10	13,3 %
	75	100%

Los resultados muestran que un 33,3 % de los estudiantes reconoce que las diferentes culturas entienden la muerte a partir de creencias religiosas o espirituales, considerando conceptos como el cielo, el infierno o la existencia de un “más allá”. Un 26,7 % identifica la muerte como una transición o reencarnación, mientras que el 10,7 % la considera un fin definitivo.

Asimismo, se observa que un 13,3 % de los estudiantes ofrece percepciones generales, como la tristeza o la comunicación con los muertos, y que un 16 % manifiesta desconocimiento o no responde. Estos resultados reflejan que los estudiantes poseen un conocimiento básico sobre cómo las culturas interpretan la muerte, aunque existen diferencias en el grado de comprensión y profundidad de las respuestas.

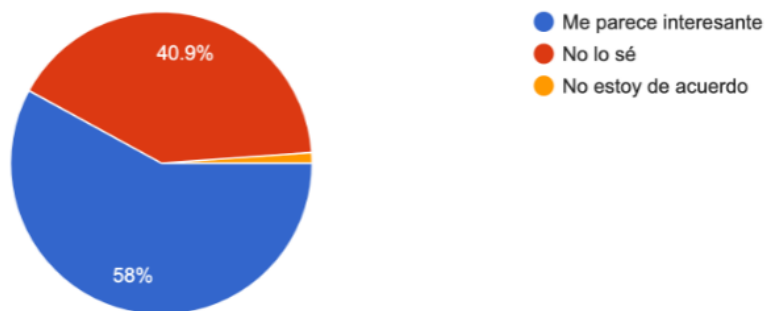
¿En tu familia se habla sobre este tema?

88 respuestas



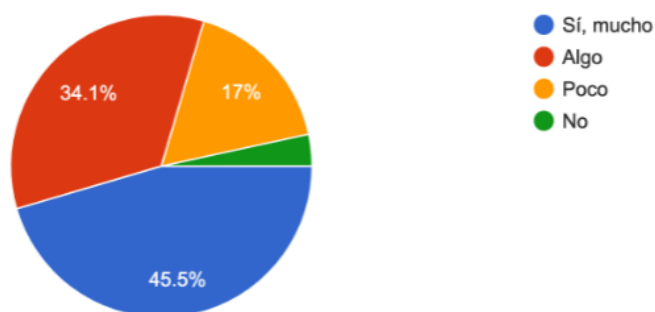
En los países de Oriente hay muchas creencias y tradiciones distintas a las de Occidente. ¿Qué opinas sobre esas diferencias culturales?

88 respuestas



En Occidente, muchas personas creen en la vida eterna. ¿Crees que esta creencia influye en el comportamiento de las personas?

88 respuestas



¿Consideras importante estudiar y conocer distintas culturas, además de la que perteneces?

Explica tu respuesta.

**Tabla 5**

*Percepción de los estudiantes sobre la importancia de estudiar otras culturas*

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Sí / Positivo	60	85,7 %
No / Negativo	5	7,1 %
Indeciso / Tal vez	5	7,1 %

Los resultados muestran que la gran mayoría de los estudiantes (85,7 %) considera importante estudiar y conocer diferentes culturas, argumentando que esto les permite ampliar su conocimiento, comprender mejor a otras personas, respetar la diversidad y preparar un futuro más informado y tolerante.

Un 7,1 % manifiesta que no considera necesario conocer otras culturas, mientras que otro 7,1 % se muestra indeciso o confuso respecto a la importancia del tema. Esto refleja que, aunque existe un conocimiento y valoración positiva generalizada sobre la diversidad cultural, aún hay un pequeño grupo que no percibe su relevancia en la vida diaria o académica.

¿Qué hace tu comunidad o cultura para recordar a las personas que ya no están?

**Tabla 6**

*Costumbres de las comunidades o culturas para recordar a los difuntos*

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Misas / Oraciones / Rezos	21	26,3 %
Cementerio / flores / lápidas	15	18,8 %
Comidas y ofrendas tradicionales	12	15,0 %
Velorios / preparación del duelo	10	12,5 %
Fotos / memoria / objetos	12	15,0 %

No hacen nada / n/r / no sabe	10	12,5 %
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100 %</b>

Los resultados muestran que los estudiantes recuerdan a los difuntos principalmente a través de muestras de religiosidad, como misas, rezos y oraciones (26,3 %), seguido de visitas al cementerio y colocación de flores o lápidas (18,8 %).

Un 15 % realiza comidas y ofrendas tradicionales, como la colada morada y las guaguas de pan, mientras que otro 12,5 % recuerda a sus seres queridos mediante velorios y preparación del duelo. Asimismo, un 15 % mantiene la memoria de los difuntos mediante fotos, objetos o recuerdos familiares.

Finalmente, un 12,5 % de los estudiantes indicó no realizar ninguna acción o no tener conocimiento sobre cómo se recuerda a los difuntos. Estos resultados reflejan la diversidad de prácticas culturales y religiosas que los estudiantes identifican como formas de honrar a quienes ya no están.

Tras analizar los resultados de los estudiantes, las entrevistas con los docentes resultan especialmente relevantes, ya que cada profesor maneja de manera distinta la clase. A través de estas entrevistas, se pudo observar que los docentes emplean diversos recursos didácticos, como mapas, mapas conceptuales e investigaciones en ciertos casos.

Este enfoque permite que algunos estudiantes recuerden y apliquen los conocimientos adquiridos; sin embargo, en otros casos, como se evidenció en los resultados, los alumnos no logran retener la información. Dado que el estudio incluyó un colegio de Guaranda y dos de Quito, las respuestas abiertas de los estudiantes ofrecen un panorama del nivel académico en el que se encuentran, reflejando diferencias en la comprensión y aplicación de los contenidos según el contexto de cada institución.

## **5.1 Discusión**

Los resultados obtenidos en la presente investigación confirman que los estudiantes de décimo año de Educación General Básica poseen conocimientos básicos y fragmentados sobre otras culturas, particularmente sobre Oriente. Si bien una parte del estudiantado logra identificar hechos históricos, tradiciones o creencias religiosas, un porcentaje significativo presenta respuestas generales, confusas o manifiesta desconocimiento. Esta situación evidencia una limitada profundización conceptual, lo cual coincide con lo planteado en los antecedentes

teóricos respecto a la débil formación del pensamiento crítico en la educación media ecuatoriana.

Tal como señalan Martínez y Suárez (2024), la enseñanza tradicional de la Historia en América Latina tiende a privilegiar la memorización de datos y la transmisión de narrativas cerradas, lo que limita la capacidad del estudiante para analizar, comparar e interpretar procesos históricos. En este estudio, esta problemática se refleja claramente en la diferencia entre las preguntas cerradas y abiertas: mientras que en las primeras los estudiantes logran identificar respuestas correctas, en las segundas se evidencian vacíos conceptuales y dificultades para argumentar. Esto confirma que el reconocimiento de información no siempre implica comprensión real del contenido.

Asimismo, los resultados muestran una predominancia de referentes históricos occidentales, incluso cuando se pregunta explícitamente por hechos de Oriente. La confusión entre acontecimientos orientales y hechos vinculados a América o a Europa refuerza lo expuesto por Popkewitz, Zhao y Autio (2023) sobre el colonialismo epistémico presente en los currículos del Sur Global. En el caso ecuatoriano, esta imposición de marcos occidentales genera un conocimiento histórico descontextualizado, que invisibiliza otras civilizaciones y limita una comprensión plural del pasado.

No obstante, a pesar de estas limitaciones, los datos también revelan elementos alentadores. La mayoría de los estudiantes considera importante conocer otras culturas y reconoce que el aprendizaje cultural contribuye al respeto y la empatía. Este hallazgo se alinea con las propuestas de las pedagogías transformadoras y del decrecimiento planteadas por Cabello y Gómez (2025) quienes sostienen que la educación debe orientarse a la justicia social, la diversidad cultural y la reflexión crítica, más que a la simple acumulación de contenidos.

En relación con la práctica docente, las entrevistas evidencian que, aunque los profesores utilizan recursos como mapas, investigaciones y esquemas conceptuales, estas estrategias no siempre logran consolidar aprendizajes significativos en todos los estudiantes. Esta situación confirma lo señalado en *A New Curriculum and New Teaching in and for Degrowth* (2025), donde se advierte que la innovación metodológica suele verse limitada por currículos rígidos y evaluaciones memorísticas.

En consecuencia, la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales continúa siendo percibida por muchos estudiantes como poco relevante para comprender su realidad.

Finalmente, los resultados sugieren que existe un potencial importante para fortalecer una enseñanza crítica y contextualizada. El interés de los estudiantes por las costumbres, rituales, creencias sobre la muerte y prácticas comunitarias demuestra que el vínculo entre Historia, cultura y vida cotidiana puede convertirse en una vía eficaz para el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, la integración de metodologías activas, interculturales y reflexivas se presenta como una necesidad urgente para transformar la enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto ecuatoriano.

## **6.Capítulo V: Propuesta**

### **6.1 Propuesta**

El Rostro de la Muerte: Un Viaje por Oriente y Occidente

### **6.2 Descripción de la propuesta**

Esta propuesta se fundamenta en que los profesores tendrán acceso a material que facilite el desarrollo de unidades de indagación dentro de las ciencias sociales, considerando que el nuevo currículo se orienta hacia el desarrollo de habilidades y competencias. Es fundamental fomentar la investigación en los estudiantes en cualquier materia; sin embargo, en el área de Ciencias Sociales resulta especialmente relevante, ya que integra contenidos de filosofía, antropología, historia y educación ciudadana. Además, es importante que los estudiantes comprendan la cultura de otros países, pero que, al mismo tiempo, logren identificarse y reconocerse en su propia cultura.

### **6.3 Objetivo General**

Fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en Ciencias Sociales mediante la provisión de recursos que favorezcan la indagación, el desarrollo de habilidades y competencias, y la comprensión intercultural, permitiendo a los estudiantes investigar, analizar y valorar diversas culturas incluyendo la propia.

#### **6.3.1 Objetivos específicos**

1. Promover la construcción de una conciencia histórica y social que permita a los estudiantes interpretar críticamente su entorno y participar de manera activa y responsable en la comunidad.
2. Fomentar la comprensión intercultural mediante actividades que promuevan el estudio comparativo de distintas culturas, favoreciendo simultáneamente el reconocimiento y la valoración de la identidad cultural propia.
3. Integrar de manera articulada los enfoques disciplinarios de la filosofía, antropología, historia y educación ciudadana, con el fin de fortalecer procesos de reflexión, argumentación y comprensión social.
4. Desarrollar en los estudiantes competencias investigativas avanzadas, orientadas al análisis crítico, la interpretación rigurosa de fuentes y la formulación de conclusiones fundamentadas.

5. Elaborar y validar recursos pedagógicos que sustenten la implementación de unidades de indagación en el área de Ciencias Sociales, en concordancia con los requerimientos del nuevo currículo.

#### **6.4 Justificación**

Esta propuesta tiene como propósito que, durante un período de tres semanas, los estudiantes investiguen y analicen las concepciones de la muerte desde la perspectiva de diversas culturas de Oriente y Occidente. A través de este estudio comparativo, se busca ampliar su comprensión sobre las prácticas, creencias y significados asociados a este fenómeno en distintos contextos culturales.

Asimismo, se pretende que, al acercarse la celebración del Día de los Muertos en nuestro país, los estudiantes posean una visión más profunda y contextualizada de las tradiciones propias, valoren la riqueza del mestizaje que caracteriza nuestra cultura y desarrollen una apreciación más crítica e informada de las manifestaciones culturales relacionadas con la muerte.

#### **6.5 Fase Inicial**

##### **UNIDAD DE INDAGACIÓN – HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES**

10.º de Educación General Básica

Unidad 6: La muerte como hecho histórico y social: identidad, mestizaje e interculturalidad

Duración: 6 semanas

Carga horaria: 8 horas semanales

Momento de cierre: Celebración del Día de los Difuntos

##### **ENFOQUE DE LA UNIDAD (10.º EGB)**

Esta unidad permite que los estudiantes de 10.º EGB comprendan la muerte como un hecho histórico y social, analizando cómo las sociedades han explicado, ritualizado y recordado la muerte a lo largo del tiempo.

A través de la indagación, los estudiantes desarrollarán habilidades para:

investigar con guía,

analizar información histórica sencilla,

comparar culturas,

reconocer la identidad cultural ecuatoriana como resultado del mestizaje,  
valorar la interculturalidad.

#### PREGUNTA CENTRAL DE INDAGACIÓN

¿Cómo los procesos históricos de contacto cultural han influido en la forma en que las sociedades comprenden la muerte y cómo estas prácticas siguen presentes en la actualidad?

#### LÍNEAS DE INDAGACIÓN

La concepción de la muerte en la cultura Quito y su continuidad histórica.

Influencias culturales en España antes de la conquista (romanas, cristianas y árabes).

El mestizaje cultural en América y el origen del Día de los Difuntos.

La diversidad cultural en África, Asia, Europa y Oceanía.

La identidad y la interculturalidad en las prácticas actuales.

#### 6.5.4. DESTREZAS DE CIENCIAS SOCIALES (10.º EGB)

Analizar hechos históricos desde una perspectiva cultural.

Comparar sociedades de diferentes épocas y lugares.

Identificar causas y consecuencias de procesos históricos.

Investigar información en fuentes confiables.

Citar fuentes de manera básica (autor y fuente).

Comunicar ideas de forma oral, escrita o visual.

#### ORGANIZACIÓN DE LA UNIDAD POR SEMANAS

##### SEMANA 1 – IDENTIDAD Y MEMORIA HISTÓRICA

Bloque: Quitus y comunidad andina

Contenidos:

Cosmovisión Quito sobre la muerte.

Relación con la naturaleza y los ancestros.

Día de los Difuntos en Ecuador.

Actividades de indagación.

Lluvia de ideas: ¿Qué sabemos sobre la muerte?

Análisis de imágenes históricas y actuales.

Conversatorio guiado sobre tradiciones familiares.

Evaluación

Diagnóstica y formativa (participación).

DUA

Uso de imágenes, relatos orales y textos breves.

## SEMANA 2 – ESPAÑA ANTES DE AMÉRICA: UNA CULTURA MESTIZA

Bloque: Influencias culturales en la Península Ibérica

Contenidos:

Influencia romana y visigoda.

Cristianismo medieval.

Influencia árabe (Al-Ándalus): prácticas funerarias,

respeto al cuerpo,

arquitectura funeraria,

memoria de los difuntos.

Actividades:

Línea del tiempo sencilla.

Cuadro comparativo cristianismo–islam.

Lectura guiada de fuentes adaptadas.

Evaluación

Formativa: organizador gráfico.

DUA

Trabajo individual o en parejas.

Organizadores visuales.

## SEMANA 3 – MESTIZAJE CULTURAL EN AMÉRICA

Bloque: Conquista y sincretismo

Contenidos:

Llegada de los españoles a América.

Fusión de creencias indígenas, cristianas y árabes.

Origen histórico del Día de los Difuntos.

Actividades:

Cuadro de causas y consecuencias.

Comparación: antes y después de la conquista.

Investigación guiada con ficha de citación básica.

Evaluación

Formativa: síntesis escrita o visual.

DUA

Elección de formato.

Apoyo docente diferenciado.

**SEMANA 4 – DIVERSIDAD CULTURAL: ÁFRICA Y MEDIO ORIENTE**

Bloque: Historia y culturas del mundo

Contenidos:

Islam y judaísmo.

Rituales comunitarios.

Memoria colectiva.

Actividades

Investigación breve en grupos.

Presentación corta con fuentes citadas.

Evaluación

Formativa: exposición.

DUA

Presentación oral, visual o escrita.

## SEMANA 5 – ASIA, RUSIA, OCEANÍA E INDONESIA

Bloque: Diversidad histórica y cultural

Contenidos

Reencarnación, respeto a los ancestros.

Muerte como parte del ciclo de la vida.

Continuidad y cambio histórico.

Actividades:

Mapa comparativo cultural.

Avance del producto final.

Evaluación

Formativa: seguimiento del proceso.

DUA

Elección del país o cultura.

Ritmo flexible.

## SEMANA 6 – SÍNTESIS Y PRODUCTO FINAL

Bloque: Historia, identidad e interculturalidad

Producto final

Producto creativo-investigativo que incluya:

- información histórica clara,
- comparación cultural,
- reflexión personal sobre identidad.

Presentación

Durante el Día de los Difuntos.

Evaluación

Sumativa (rúbrica).

Autoevaluación y coevaluación.

## Ciencias Sociales

6 semanas

10mo	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5
Title	¿La muerte se entiende igual en todas las culturas?	Culturas y tradiciones	Diferencias y similitudes	Entendimiento	Producto
Conceptos claves	Muerte, umbral	Cultura	Comparaciones	Perspective	Comunicación
Conceptos relacionados	Punto de vista, conceptos	Identidad	Contexto	Tema,	historia
Contexto Global	Identidad, tradiciones, muerte	Cultura, interculturalidad	Tiempo y espacio	Tiempo, cultura, historia, ubicación	Origen

Declaración de la investigación	La muerte nos cambia, nos hace cuestionar, pero también se puede entender de muchas perspectivas	Difuntos vistos desde la cultura antigua y actual, historia de difuntos de otros países como influyen en otros países	¿Qué ha cambiado en el pasado que aún existe en el presente? ¿Que tuvo influencias mestizas? ¿Qué conservan los países en sus culturas?	Cómo entendemos a nuestros ancestros a través de la muerte. Cómo ubicamos cada cultura,	Interculturalidad Historia Ciencias Sociales
Preguntas de investigación	¿Por qué la muerte es parte de nuestra cultura y porque en una fecha específica la tomamos más en cuenta? ¿Qué se puede entender por la muerte? ¿Cómo honramos a los muertos?	¿Cómo entendemos la muerte en nuestra cultura? ¿Cómo las otras culturas entienden la muerte? ¿Cómo honran a sus muertos?	¿Qué nos diferencia al ver la muerte? ¿Qué es igual? ¿Qué cambia? ¿Qué honramos?	¿Qué hace de la muerte un ritual? ¿Qué hace de la muerte un festejo? ¿Qué hace de la muerte que las religiones...	¿Qué es la muerte dentro de nuestro país? ¿Qué es la muerte en la actualidad? ¿Qué es la muerte dentro de...

		¿Qué entienden las otras culturas de la muerte?		¿Cómo lo ven de diferentes perspectivas?	¿Cómo se relaciona esta cultura y la de las demás?
Contenido	<p>Recursos primarios, secundarios, terceros, citas, APA 7</p> <p>Quitus, españoles</p> <p>África y Medio Oriente</p> <p>Oceania, Indonesia, Europa</p> <p>Rusia y Asia</p> <p>El continente de América y el Caribe como celebra el día de los muertos</p> <p><a href="https://goo.su/TUuWfN">https://goo.su/TUuWfN</a></p> <p><a href="https://goo.su/ZUOTRW">https://goo.su/ZUOTRW</a></p> <p><a href="https://goo.su/XROzi">https://goo.su/XROzi</a></p>	<p>En base a los artículos, se les va a dar resúmenes para que cada estudiante lea y encuentre las ideas principales.</p> <p>La indagación en base a las preguntas que se les va a presentar.</p> <p>Que los estudiantes entiendan como es el uso de las fuentes y cómo citarlas</p>	<p>Videos donde van a ver las culturas, anotar.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=nhXSsDWWu4Q">https://www.youtube.com/watch?v=nhXSsDWWu4Q</a></p>	<p>Uso de vocabulario</p> <p>Organización de ideas</p> <p>Escritura de párrafos</p> <p>Citas</p> <p>APA 7</p> <p>Gramática</p>	<p>Ubicación de los países que investigaron los ritos funerarios</p> <p>Entendimiento del mestizaje</p> <p>Entendimiento de la mezcla cultural antes de que vengan los Españoles a América</p>

	<a href="https://goo.su/NyZI2CetGQVP_V4&amp;redir_esc=y#v=onepage&amp;q=Africa%20celebracion%20difuntos&amp;f=false">https://goo.su/NyZI2CetGQVP_V4&amp;redir_esc=y#v=onepage&amp;q=Africa%20celebracion%20difuntos&amp;f=false</a>				<p>Análisis de acontecimientos</p> <p>Pensamiento crítico frente a culturas</p>
<p>Evaluación Sumativa</p>	<p>Ensayo académico, uso de citas, vocabulario, parafraseo, APA 7</p>	<p>Presentación de proyectos creativos en base a las diferentes culturas, su ubicación,</p>	<p>Uso de fuentes de investigaciones, primaria, secundaria, terceros</p>	<p>Habilidades y competencias</p>	<p>Habilidades de investigación y escritura</p>

		sus rituales, su análisis, y pensamiento crítico			
--	--	---	--	--	--

<b>Nombre de la unidad</b>	Contextualizar la realidad ecuatoriana a través de su ubicación y comprensión dentro del proceso histórico latinoamericano y mundial.
<b>Curriculum nacional</b>	S.2 Construimos una identidad nacional en búsqueda de un mundo pacífico y valoramos nuestra multiculturalidad y multiétnicidad, respetando las identidades de otras personas y pueblos.
<b>Competencias y habilidades</b>	Uso de fuentes primarias, secundarias y terceros. Investigación y lecturas Uso de citas, parafraseo
<b>Lenguaje y vocabulario</b>	Historia, cultura, el umbral, fuentes
<b>Expectativas</b>	Que el estudiante tenga las herramientas de investigación con la ayuda de las preguntas que se van a establecer en cada unidad, para que su producto final sea rico en conocimientos que el mismo alumno adquiere en su investigación.
<b>Aprendizaje</b>	Que los estudiantes valoren su identidad, que sepan investigar, citar, parafrasear y así evitemos que la IA
<b>Actividades Semanales</b>	Lecturas, debates, uso de fuentes
<b>Materials</b>	Libros, computadoras, teléfonos, artículos científicos, videos

<b>Grado</b>	<b>Progresión de aprendizaje</b> <i>Enganche</i>
10mo	Recursos Primarios, recursos secundarios, recursos terceros

<b>Aprendizaje</b>	<b>Complejidad a</b>	<b>Complejidad b</b>	<b>Complejidad c</b>	<b>Progresión de aprendizaje</b> <i>Enganche</i>
Investigación y usos de citas	Citación	Parafraseo	Recursos	Lecturas, libros, revistas científicas, vídeos, utilizando estos materiales y enseñarles cómo citar, que entiendan los recursos que existen al momento de investigar para sacar el producto final.

<b>Lista de actividades de aprendizaje</b>	<b>Estándares nacionales</b>
Recursos de investigación, lecturas, mapas, citación APA 7	Competencia, Habilidades, interculturalidad

<i>Tiempo de actividades (Orden de actividades)</i>	<i>Recursos</i>
Semana 1: Uso de recursos de investigación, cómo citar APA, Cultura Quitus y española	Libros, artículos científicos, Revistas digitales, revistas, videos, música
Semana 2: África y el Medio Oriente	Videos, artículos científicos, revistas digitales, revistas, libros
Semana 3: Asia y Rusia	Videos, artículos científicos, revistas digitales, revistas, libros
Semana 4: Oceanía, Indonesia y Europa	Videos, artículos científicos, revistas digitales, revistas, libros
Semana 5: América como continente como celebra el día de los muertos	Videos, artículos científicos, revistas digitales, revistas, libros
Semana 6: Evaluación Sumativa, evaluación de los proyectos de los estudiantes	Producto final, ayuda a crear el producto final apoyando su creatividad. Evaluar la utilización de citas en su ensayo académico, para que puedan realizar su producto final

<b>Criterio</b>	<b>Excelente (4)</b>	<b>Bueno (3)</b>	<b>Básico (2)</b>	<b>Insuficiente (1)</b>	<b>Puntaje</b>
<b>Fuentes utilizadas</b>	Usa varias fuentes confiables y variadas, todas relevantes al tema.	Usa fuentes confiables, pero con poca variedad.	Usa pocas fuentes o algunas no son confiables.	No usa fuentes confiables o son irrelevantes.	/20
<b>Citas y referencias (APA 7)</b>	Todas las citas y referencias están correctamente en formato APA 7.	Presenta pocas fallas en APA 7.	Varias citas incorrectas o incompletas.	No usa citas o el formato es incorrecto.	/20
<b>Investigación</b>	Investigación profunda, clara y bien desarrollada.	Investigación adecuada, con poco detalle.	Investigación superficial o incompleta.	Investigación muy limitada o inexistente.	/20

## **6. Conclusiones**

Fortalecer la investigación en los estudiantes de 10mo año de Educación General Básica es fundamental, ya que la unidad de indagación no solo brinda conocimientos básicos, sino que también impulsa el entendimiento intercultural. A través de este enfoque, los estudiantes desarrollan competencias y habilidades esenciales, fortalecen la valoración de su cultura y consolidan su identidad, elementos clave para su formación integral y su participación en la sociedad.

La aplicación de una metodología activa y participativa, centrada en el aprendizaje basado en la indagación, permitió fortalecer en los estudiantes la construcción de una conciencia histórica y social, facilitando la interpretación crítica de su entorno y promoviendo una participación y responsable en la comunidad.

Mediante el uso de estrategias metodológicas como el estudio comparativo, el análisis de casos y el trabajo colaborativo, se favoreció la comprensión intercultural, así como el reconocimiento y la valoración de la identidad cultural propia, consolidando actitudes de respeto hacia la diversidad cultural.

La integración interdisciplinaria de la filosofía, la antropología, la historia y la educación ciudadana, abordada desde una metodología reflexiva y dialógica, fortaleció los procesos de argumentación, análisis crítico y comprensión social, permitiendo a los estudiantes construir aprendizajes significativos y contextualizados.

El empleo de una metodología investigativa, basada en el análisis riguroso de fuentes primarias y secundarias, contribuyó al desarrollo de competencias investigativas avanzadas, tales como la interpretación crítica de la información, la formulación de hipótesis y la elaboración de conclusiones fundamentadas.

Finalmente, la implementación y validación de recursos pedagógicos diseñados bajo una metodología flexible, innovadora y alineada con el nuevo currículo, permitió consolidar las unidades de indagación en el área de Ciencias Sociales e Historia, fortaleciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje y respondiendo a las necesidades formativas de los estudiantes.

## **7. Recomendaciones**

Tomando en cuenta que el sistema educativo atraviesa un proceso de cambio curricular, es fundamental considerar las habilidades y competencias que cada estudiante debe desarrollar. Con el apoyo de una metodología centrada en la participación del estudiante, no solo se fortalece la capacidad de análisis, sino también el desarrollo del pensamiento crítico en los

estudiantes de 10mo año de Educación General Básica, brindándoles herramientas significativas para su aplicación en la vida diaria.

Es conocido que no todos los docentes implementan metodologías activas en el aula; en muchos casos, el proceso de enseñanza se limita a la copia de contenidos en el cuaderno, y la evaluación se basa principalmente en la cantidad de información registrada. Este enfoque dificulta el aprendizaje significativo, ya que, si bien el cuaderno cumple una función de apoyo, resulta insuficiente si no se complementa con actividades en las que los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje.

En este contexto, la implementación de unidades de indagación se presenta como una estrategia pertinente e innovadora. Por ejemplo, el abordaje del tema de la muerte durante un período de seis semanas permite analizar cómo diferentes países y culturas conmemoran a sus difuntos, despertando el interés de los estudiantes, quienes se encuentran en una etapa de curiosidad intelectual y transición hacia el bachillerato. En este nivel, las exigencias académicas aumentan, pues los estudiantes deben prepararse para evaluaciones, trabajos de investigación, monografías y su proceso de graduación.

Por ello, contar con material didáctico estructurado permite al docente establecer bases sólidas para que los estudiantes investiguen, indaguen, analicen fuentes confiables y aborden los contenidos desde diversos enfoques dentro de la asignatura, favoreciendo un aprendizaje profundo y contextualizado.

El Ministerio de Educación tiene la responsabilidad de definir las competencias y habilidades que se deben desarrollar, así como los lineamientos curriculares y los contenidos a trabajar. No obstante, en áreas como Ciencias Sociales e Historia, existe una amplia diversidad temática que puede ser abordada estratégicamente, siempre que se priorice una enseñanza orientada al aprendizaje significativo y a la formación de ciudadanos comprometidos con el futuro de su país.

Finalmente, este material didáctico se plantea como una herramienta de apoyo que articula el pasado y el presente de manera innovadora, beneficiando a docentes, estudiantes e instituciones.

## 8. Referencias Bibliográficas

- Chang, K. (2016). *Confucian philosophy and historical interpretation*. East Asian Studies Press.
- Diriöz, A. O. (2021). A word of caution on Eurocentrism critiques: Orientalism or Universalism? *All Azimuth: A Journal of Foreign Policy and Peace*, 10(1), 1–14.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder* (J. Varela & F. Álvarez-Uría, Eds. y Trans.). La Piqueta.
- Kant, I. (1994). *Idea de una historia universal desde un punto de vista cosmopolita*. Tecnos. (Obra original publicada en 1784)
- Levi, M. (2002). Modeling collective action. In I. Shapiro, R. Hardin & E. Knight (Eds.), *Nomos XLII: Designing democratic institutions* (pp. 221–248). New York University Press.
- Ortiz Ocaña, A. (2021). *Saberes propios y descolonización curricular*. Editorial Magisterio.
- Peinado Díaz, A. (2021). *Educación e interculturalidad: Perspectivas críticas para el siglo XXI*. Editorial Octaedro.
- Seixas, P. (2019). *Historia del pensamiento crítico: Enseñar historia para pensar el pasado*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Ibeh, A. I. (2020). *Curriculum Theory By Tyler and its implication for the 21st century learning*. *International Journal of Academic Research in Education and Review*, 8(3), 34–43.
- Vélez, G., Pérez, M., & Rodríguez, A. (2009). *Modelos curriculares y su aplicación educativa*. *Revista de Educación y Pedagogía*, 21(54), 115–130.
- Cerda, A. (2016). *Educación en contextos de diversidad cultural: desafíos y propuestas para la docencia intercultural*. Universidad de la Frontera.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata
- Ariès, P. (2000). *Historia de la muerte en Occidente: Desde la Edad Media hasta nuestros días*. El Acantilado.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 449.

- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial No. 417.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Durkheim, É. (2003). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1912)
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de Educación Obligatoria*. Ministerio de Educación.
- Morin, E. (2003). *El hombre y la muerte*. Kairós.
- UNESCO. (2017). *Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO.
- Ariès, P. (1977). *Historia de la muerte en Occidente*. Ed. Paidós.
- Davies, D. J. (2002). *Death, ritual and belief: The rhetoric of funerary rites*. Continuum.
- Grinyer, A. (2011). *Dying: A social perspective on the end of life*. Open University Press.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE Publications.

## **Anexos**

### **Anexo 1.1**

Señor

Fernando Villares

Rector del Colegio A

Presente.

De mi consideración:

Reciba un cordial saludo.

Por medio de la presente, deseo expresarle mi más sincero agradecimiento por su colaboración al permitir la difusión de la encuesta dirigida a los estudiantes a través del formulario de Google Forms. Su apoyo ha sido fundamental para el desarrollo de esta etapa del trabajo.

Asimismo, le agradezco su apertura y disposición para facilitar las entrevistas que se realizarán la próxima semana. Su compromiso con la educación y con los procesos de investigación es digno de reconocimiento.

Le deseo un excelente inicio de semana y reitero mi agradecimiento por su valiosa colaboración.

### **Anexo 1.2**

Señor Rector

Santiago Coronel

Colegio B

Presente.-

De mi consideración:

Yo, Natalie Ávalos, estudiante de la Maestría en Pedagogía de las Ciencias Sociales e Historia de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, me dirijo a usted de manera respetuosa para solicitar su autorización para aplicar una encuesta dirigida a los estudiantes de 10mo año de Educación General Básica, como parte del trabajo de campo de mi tesis de investigación titulada:

“Percepciones Estudiantiles sobre la Muerte: Un Enfoque Comparativo entre Oriente y Occidente”.

La finalidad de esta encuesta es recopilar información relacionada con las ideas y percepciones que tienen los estudiantes sobre la muerte, desde una perspectiva histórica y sociocultural, comparando los enfoques de las culturas orientales y occidentales. La información obtenida será tratada con absoluta confidencialidad, utilizada exclusivamente con fines académicos y respetando los principios éticos de la investigación educativa.

Para facilitar la participación de los estudiantes, he elaborado un formulario digital a través de Google Forms, el cual puede ser compartido por medios institucionales o aplicado en horarios establecidos, según su disponibilidad. A continuación, comparto el enlace al formulario para su revisión y eventual distribución:

Anexo 1.3

Señora Rectora de la Sección Secundaria

Sandra Calderón

Colegio C

Presente.-

De mi consideración:

Yo, Natalie Ávalos, estudiante de la Maestría en Pedagogía de las Ciencias Sociales e Historia de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, me dirijo a usted de manera respetuosa para solicitar su autorización para aplicar una encuesta dirigida a los estudiantes de 10mo año de Educación General Básica, como parte del trabajo de campo de mi tesis de investigación titulada: “Percepciones Estudiantiles sobre la Muerte: Un Enfoque Comparativo entre Oriente y Occidente”.

La finalidad de esta encuesta es recopilar información relacionada con las ideas y percepciones que tienen los estudiantes sobre la muerte, desde una perspectiva histórica y sociocultural,

comparando los enfoques de las culturas orientales y occidentales. La información obtenida será tratada con absoluta confidencialidad, utilizada exclusivamente con fines académicos y respetando los principios éticos de la investigación educativa.

Para facilitar la participación de los estudiantes, he elaborado un formulario digital a través de Google Forms, el cual puede ser compartido por medios institucionales o aplicado en horarios establecidos, según su disponibilidad. A continuación, comparto el enlace al formulario para su revisión y eventual distribución:

### **Anexo 1.3**

Entrevista profesores de los colegios:

Sección A: Historia de Oriente y Occidente

¿Cómo se aborda en el aula la historia comparativa entre Oriente y Occidente?

¿Qué metodologías y recursos utiliza para enseñar estos contenidos (videos, lecturas, debates, mapas, actividades prácticas, etc.)?

¿Considera que existe equilibrio en la cobertura de la historia occidental y oriental en su programa de estudios?

¿Qué temas o civilizaciones orientales se priorizan y por qué?

¿Qué desafíos encuentra al enseñar contenidos históricos de culturas lejanas o menos conocidas por los estudiantes?

Sección B: Ciencias Sociales

¿Cómo se aplican las Ciencias Sociales para analizar las diferencias culturales y sociales entre Oriente y Occidente?

¿Qué tan interdisciplinario considera el trabajo de Ciencias Sociales en su institución?

¿Qué estrategias utiliza para fomentar en los estudiantes un pensamiento crítico sobre temas globales y comparativos?

¿Qué desafíos enfrenta al motivar a los estudiantes a reflexionar sobre temas complejos como

cultura, sociedad?

Anexo 1.4

Formulario Estudiantes

<https://forms.gle/12F75kw1BzZvF3mw9>