



ISSN: 0719-384X

Nuevas Dimensiones

<http://doi.org/10.53689/nv.vi12.68>

<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl>

Nº 12, Enero-Diciembre, 2025. pp. 1-30

Pensamiento histórico y discapacidad cognitiva en la educación superior pública costarricense

Historical thinking and cognitive disability in Costa Rican Public University

Marisol Gamboa Fallas¹

Andrés Solano Porras²

Wilman Escobar Escamilla³

Recibido: 01/03/2025

Aceptado: 25/06/2025

Resumen

La inclusión de la población con discapacidad cognitiva en el sistema educativo regular y específicamente en el campo de investigación de la didáctica de las Ciencias Sociales es un desafío que debe ser abordado. Bajo esta línea, el DUA y el análisis del pensamiento histórico que plantean Hicks et al., así como el abordaje propuesto por Santiesteban se plantea un diseño instruccional destinado al desarrollo de las habilidades de resumen, contextualización, corroboración e inferencia desde el pensamiento histórico en el estudiantado con discapacidad cognitiva. Entre los resultados, se encuentra un desarrollo óptimo de la habilidad de resumen, un mejoramiento en el desarrollo de la habilidad de inferencia y una mayor necesidad de apoyos educativos en las habilidades de contextualización y corroboración. En todos los casos se visibiliza la importancia de la diversidad de medios de expresión y la diversificación didáctica en los espacios áulicos para la inclusión del estudiantado con discapacidad cognitiva.

¹ Universidad de Costa Rica y Ministerio de Educación Pública, Costa Rica. Correo electrónico: marisol.gamboa@ucr.ac.cr ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8951-2261>

² Ministerio de Educación Pública, Costa Rica. Correo electrónico: andres.solano.porras@mep.go.cr ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0846-291X>

³ Universidad de Costa Rica y Ministerio de Educación Pública, Costa Rica. Correo electrónico: wilman.escobar@ucr.ac.cr ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1612-8075>



Palabras claves: pensamiento histórico, discapacidad cognitiva, didáctica de las ciencias sociales, estudiantes, didáctica de la historia.

Abstract

The development of an inclusive education approach for students with cognitive disabilities in the regular education system and particularly in the didactic of Social Sciences is a challenge that must be addressed. Based on the UDL and the concept of historical thinking proposed by Hicks, Doolittle, and Ewing, as well as the didactic approach suggested by Santisteban, this experience proposes an instructional design that intends to develop the skills of summarizing, contextualizing, corroborating, and inferring through historical thinking in students with cognitive disabilities. The results show the ability of autonomous work for summarizing skills, an improvement in inferring skills, and a greater need for educational support in contextualizing and corroborating skills. In all cases, the importance of diverse means of expression and didactic diversification in classroom settings is highlighted to promote the inclusion of students with cognitive disabilities.

Keywords: historical thinking, cognitive disability, didactic, social science

Cómo citar

Gamboa, M., Solano, A., y Escobar, W. (2025). Pensamiento histórico y discapacidad cognitiva en la educación superior pública costarricense. *Nuevas Dimensiones*, 12, 1-30.
<http://doi.org/10.53689/nv.vi12.68>

1. Introducción

En la actualidad es necesario que los procesos educativos se encuentren enmarcados por el desarrollo de habilidades para un mejor desenvolvimiento en la vida personal y académica. Así mismo el enfoque de educación inclusiva es fundamental en la búsqueda de la calidad educativa que se brinde en las diferentes modalidades.

En esta línea se busca desarrollar una propuesta didáctica en el marco de la educación inclusiva donde los procesos de enseñanza y aprendizaje sean para todas las personas, tomando en cuenta las particularidades de cada proceso cognitivo, y que sea posible desarrollar habilidades que los Estudios Sociales ofrecen.

La inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva se ha convertido en un tema central en las discusiones sobre igualdad y accesibilidad en el ámbito académico. La relevancia de esta propuesta didáctica radica en la necesidad de responder a los nuevos enfoques educativos que buscan la inclusión de las personas con discapacidad cognitiva en las aulas regulares, y sobre todo el seguimiento y la evaluación de las personas con discapacidad cognitiva, bajo el mismo currículo educativo que el resto de estudiantes. Estas acciones se enmarcan en los objetivos 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (en adelante ONU). Particularmente en Costa Rica se materializa a partir del decreto *Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense* (decreto 40955, 2018).

Por último, en términos prácticos, la adaptación de los espacios áulicos y evaluativos para las personas con discapacidad cognitiva, representan un desafío para los docentes costarricenses. Lo cual, a su vez, se representa como una situación de desventaja para la población educativa que requiere del sistema educativo como un espacio para la formación académica y también, un espacio de oportunidad para el desarrollo de habilidades como la autonomía (Gamboa y Solano, 2024).

Este artículo se centra en la relación entre el desarrollo del pensamiento histórico y la discapacidad cognitiva, explorando cómo a través de métodos pedagógicos implementados en el contexto de la educación superior pública costarricense pueden fomentar habilidades. Según Gabel y Danforth (2008), la inclusión educativa no solo debe enfocarse en la presencia física de los estudiantes, sino también en su participación activa y el reconocimiento de sus capacidades diversas. Precisamente, la presente investigación se enfoca en formular espacios áulicos donde el estudiantado con discapacidad cognitiva se incluya realmente en el desarrollo de las habilidades más allá de una mera integración simbólica en el aula.

El pensamiento histórico es una habilidad que permite a las personas estudiantes analizar y comprender eventos del pasado, desarrollar un sentido crítico de la temporalidad y aplicar estos conocimientos en contextos contemporáneos. Wineburg (2001) argumenta que el pensamiento histórico es fundamental para la formación de ciudadanos informados y críticos. Sin embargo, los estudiantes con discapacidad cognitiva pueden enfrentar desafíos debido a dificultades en la memoria de trabajo, el procesamiento de la información y la abstracción. Este estudio examina cómo en el contexto de la educación pública superior costarricense se pueden adaptar estrategias

de mediación para abordar estos desafíos y promover el desarrollo del pensamiento histórico en las personas estudiantes con discapacidad cognitiva.

A través de un enfoque cualitativo, este artículo analiza las experiencias de estudiantes y docentes involucrados en esta experiencia didáctica, así como las estrategias pedagógicas empleadas para facilitar el desarrollo del pensamiento histórico. La investigación se apoya en el marco teórico de la educación inclusiva y la teoría de la enseñanza de la historia. Como señala Mittler (2000), la educación inclusiva implica una transformación fundamental de las prácticas educativas para asegurar que los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan alcanzar su máximo potencial. Este estudio contribuye al entendimiento de cómo la inclusión educativa puede ser efectiva en la enseñanza del pensamiento histórico a estudiantes con discapacidad cognitiva, proporcionando insumos académicos para la mejora continua de programas inclusivos en la educación.

La enseñanza de los Estudios Sociales (historia, geografía, como disciplinas preponderantes) implica una amplia gama de temáticas y habilidades que emanan del carácter interdisciplinario de esta como asignatura escolar. Lo anterior debe contemplarse al desarrollar actividades didácticas que buscan promover habilidades en respuesta a las necesidades del estudiantado. En el caso del estudiantado con discapacidad cognitiva implica adaptaciones en materiales didácticos, actividades áulicas y evaluación que funcionen para toda la población estudiantil.

Este artículo propone emplear el desarrollo del pensamiento histórico como un medio para promover la criticidad y la sistematicidad en el estudiantado y que lo proyecten en su vida cotidiana.

En este contexto, se plantea la siguiente interrogante que guía el proceso de investigación del presente artículo:

¿Cómo la implementación de estrategias didácticas pertinentes permite el desarrollo del pensamiento histórico mediante temáticas propias de los Estudios Sociales como asignatura escolar en el estudiantado con discapacidad cognitiva?

2. Marco teórico

Esta experiencia educativa se enmarca en la línea de la educación inclusiva, que implica la configuración del espacio educativo con estrategias organizacionales, curriculares, didácticas y evaluativas accesibles a todas las personas (UNICEF, 2014). De acuerdo con la ONU (2018), es prioritario garantizar el acceso a la educación de calidad en el sistema educativo para todas las personas estudiantes. Por ende, esta experiencia se orienta a ejecutar estrategias didácticas que garanticen no solo el acceso al espacio educativo, sino también a una educación de calidad enfocada al desarrollo de competencias.

La educación inclusiva se basa en el respeto a la individualidad del estudiantado y la flexibilidad curricular para brindar el acompañamiento adecuado al estudiante y hacerle partícipe del currículo destinado a su edad y nivel educativo. Estas acciones se respaldan en el Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA), que pretende eliminar los sesgos en el acceso educativo, los cuales relegaban al estudiantado con discapacidad cognitiva a recibir otro currículo educativo, usualmente sin mayor reto cognitivo, pero como garantía de que se brindaba acceso a la educación (Alba et al., 2013).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) busca atender la diversidad del estudiantado mediante la planificación de experiencias de enseñanza accesibles, flexibles y equitativas. Este modelo se basa en los avances neurocientíficos y concluyen que no todos los estudiantes aprenden de la misma forma, por lo que propone múltiples medios de representación, expresión y compromiso. Según Anne Meyer, David H. Rose y David Gordon (2014), el DUA no solo elimina barreras u obstáculos de aprendizaje, sino que fomenta la participación activa de las personas estudiantes, propiciando entornos más inclusivos que responden a necesidades individuales sin recurrir a adaptaciones posteriores.

Loui Lord Nelson (2021) subraya que el DUA no es una receta única, sino una guía que insta a diseñar currículos más accesibles desde el inicio, beneficiando a estudiantes con y sin discapacidad. En este sentido, el DUA se convierte en una herramienta esencial para garantizar el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, tal como lo promueven los marcos internacionales de derechos humanos y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Esta experiencia educativa se enfoca en el diseño de estrategias orientadas a la inclusión de población estudiantil con discapacidad cognitiva. La UNICEF (2014) entiende la cognición como la forma en la que las personas se aproximan y construyen el conocimiento, por ende, este esfuerzo aborda la discapacidad cognitiva desde una conceptualización social y humanista. Según María Jesús Martínez-Usarralde (2021), la discapacidad cognitiva no debe ser entendida únicamente desde una perspectiva médica o deficitaria, sino desde un enfoque biopsicosocial, en el cual los entornos sociales, educativos y culturales juegan un papel fundamental. En su análisis, propone que las barreras estructurales y actitudinales amplifican las dificultades de las personas con discapacidad, y por tanto, una educación inclusiva debe partir del reconocimiento de sus necesidades.

En este enfoque se entiende que la discapacidad se encuentra en el espacio que rodea a la persona y que es el espacio el que debe flexibilizarse para responder a las necesidades de los individuos y no al contrario, como usualmente sucede, cuando se pretende modificar a la persona y sus necesidades para que se adecue al entorno (UNICEF, 2014).

Por su parte, David Skidmore (2004) destaca que el modo en que las escuelas conceptualizan la discapacidad cognitiva tiene un profundo impacto en la forma en que se diseñan las estrategias pedagógicas. Si se parte de un modelo social de la discapacidad, se promueven prácticas inclusivas que consideran la diversidad como un valor. Si, en cambio, se adopta un enfoque clínico, se tiende a la segregación y a metodologías poco participativas.

En el contexto educativo, la discapacidad cognitiva usualmente hace que las personas se enfrenten con una limitación para su participación en algunas actividades cotidianas. Por eso, las estrategias didácticas deben implicar la flexibilización del currículo para adaptarse a las manifestaciones psicomotrices y sensoriales del estudiantado, las cuales influyen en las áreas del lenguaje, lectoescritura y participación (Del Río, 2020). La discapacidad cognitiva se cataloga como una necesidad educativa que debe contemplarse en la planificación curricular y didáctica de acuerdo con su edad y nivel educativo, pero el tipo de apoyo que se requiera dependerá de la individualidad del estudiante y el criterio de la persona docente.

Entre las habilidades que se proponen como énfasis para elevar la calidad educativa del estudiantado con discapacidad cognitiva están el pensamiento histórico y las competencias digitales. El pensamiento histórico, según Santisteban (2010), se entiende como el conjunto de habilidades que permite un acercamiento al pasado desde un cuestionamiento de las fuentes con una perspectiva crítica, empática y creativa.

El pensamiento histórico se construye a partir de diversas habilidades, las cuales pueden ser evaluadas. De acuerdo con Santisteban (2010) estas habilidades son la imaginación histórica, la representación histórica, interpretación histórica y la conciencia histórico-temporal, mientras que Hicks et al., (2004) segmentan el pensamiento histórico en seis categorías operacionales: resumir, contextualizar, inferir, monitorear, corroborar e interpretar. Estas categorías se basan en una estructura de andamiaje donde el conocimiento se construye de forma gradual y procesual.

De acuerdo con Pages (2009) , en la definición de pensamiento histórico converge el entendimiento del método histórico, la actitud histórica y el lenguaje de la historia. De estas áreas deben extraerse habilidades que le permiten al estudiante enfrentarse a situaciones históricas. No obstante, señala que la misma sobrecarga del currículo educativo es uno de los principales detractores para alcanzar el desarrollo del pensamiento histórico, pues para abarcar los contenidos se resta protagonismo al estudiante y se suprime el uso de habilidades interpretativas. El pensamiento histórico solo puede desarrollarse cuando el estudiantado se enfrenta a un reto en materia histórica que se refleje en la realidad actual del estudiantado. (Santisteban, 2010) Lo cual implica a la vez que la persona docente debe ser el agente que permita al estudiantado tomar dicho protagonismo y ser conocedora del pasado y presente desde su interpretativo del pensamiento histórico.

La enseñanza del pensamiento histórico implica cuatro dimensiones interrelacionadas: personal, cognitiva, metodológica y social; que permiten comprender la temporalidad, la significancia y brindar un sentido práctico al aprendizaje de la historia. Para Chávez (2020), el pensamiento histórico no consiste únicamente en memorizar fechas y personajes, sino en el desarrollo de habilidades como la empatía histórica, la identificación de cambios y permanencias, el análisis de causas y consecuencias, y el uso crítico de fuentes.

Este enfoque implica una ruptura con la enseñanza tradicional de la historia basada en contenidos cerrados, y propone una visión más dialógica y constructiva, donde el estudiante se convierte en

un sujeto activo que cuestiona, interpreta y genera significados históricos desde su realidad concreta.

Hamblin (2020) al conceptualizar el pensamiento histórico se aproxima a la noción de las habilidades que se desprenden del mismo. En lo cual retoma las apreciaciones de Hicks et al., pero retoma la relevancia de articular dichas habilidades para generar una verdadera conciencia de la adquisición del pensamiento histórico. Asimismo, resalta la importancia de superar la evaluación de estas habilidades mediante preguntas tradicionales de selección. Elemento que se retoma de forma notoria en esta propuesta didáctica.

Tomando en cuenta lo anterior, es necesario considerar la necesidad de una flexibilidad, permitiendo la personalización del aprendizaje de acuerdo con las necesidades individuales de los estudiantes. En este caso, la tecnología no solo brinda acceso inmediato a una amplia gama de recursos educativos en línea, sino que también facilita la comunicación y la colaboración entre estudiantes y docentes.

Tomando en consideración los referentes teóricos anteriores, es que se vuelve relevante mencionar la didáctica de la historia como un elemento esencial en el desarrollo de habilidades y destrezas en la comunidad estudiantil con la que se trabaja en esta sección de experiencias didácticas. Primeramente, hay que considerar que la didáctica de la Historia implica una reconsideración fundamental de su enfoque, alejándose de la simple memorización de datos y fechas. En este nuevo paradigma, se promueve la participación activa de los estudiantes a través de métodos educativos más interactivos y participativos. Se prioriza el uso de estrategias pedagógicas que incluyen la investigación, el análisis crítico de fuentes y el debate, permitiendo a los estudiantes construir su propio entendimiento histórico (Prats, 2001).

La didáctica de la Historia no solo busca transmitir conocimientos sobre eventos pasados, sino también desarrollar habilidades cognitivas superiores, como el pensamiento analítico y la capacidad de evaluar información de manera crítica. Los estudiantes se convierten en partícipes activos de su aprendizaje, adquiriendo destrezas transferibles que van más allá del ámbito histórico

y que son fundamentales para una educación integral (Prats, 2001), elemento esencial cuando se trabajan elementos históricos con población con algún tipo de discapacidad cognitiva.

Con lo anterior, se refuerza la idea de que la nueva perspectiva educativa en Historia enfatiza la inclusión y la diversidad. Se busca presentar una gama variada de voces y perspectivas, reconociendo la importancia de considerar múltiples puntos de vista en la interpretación de hechos históricos. Esta inclusividad contribuye a una comprensión más rica y equitativa de la historia, evitando la simplificación excesiva de narrativas históricas y reconociendo la diversidad de experiencias humanas (Prats, 2001).

Esto permite que cuando se enseñe Historia, se abran las posibilidades para la construcción de aprendizajes y conocimientos, en el desarrollo de habilidades que se brindan por medio de la diversificación de estrategias. Esto permite al estudiantado generar conclusiones históricas, dejando de lado elementos memorísticos o meramente de lectoescritura, para abrir el panorama a herramientas donde se atiendan las necesidades educativas de los estudiantes.

Como antecedentes a esta experiencia didáctica, se cuenta con algunos insumos investigativos generados a partir de experiencias didácticas en otros contextos, por ejemplo, Ramírez (2015) implementan una unidad didáctica, en una escuela pública de Medellín, basada en el análisis de fuentes primarias adaptadas y dramatizaciones históricas. Se observa que, al incorporar elementos visuales, narraciones orales y trabajo colaborativo, los estudiantes con discapacidad intelectual lograron identificar diferencias entre pasado y presente, comprender causas simples y expresar opiniones históricas fundamentadas desde su contexto.

También, Lintner y Kumpiene (2017) analizan el estado de la enseñanza de los estudios sociales a personas con discapacidad cognitiva en un contexto estadounidense. Determinan que se han incorporado adaptaciones como tutoría entre pares y ajustes en las tareas, pero persiste una fuerte dependencia de métodos tradicionales como la clase magistral. Los docentes suelen considerar inapropiadas estrategias más participativas para estos estudiantes, lo que limita su acceso a experiencias significativas de aprendizaje. El estudio concluye que, a pesar de ciertos avances, aún se requiere una enseñanza más diferenciada e inclusiva que fomente la participación activa y el pensamiento crítico.

3. Descripción de la experiencia didáctica

La experiencia didáctica se implementó dentro del marco de la educación pública en Costa Rica, específicamente en la educación superior. Se involucró a ocho estudiantes con discapacidad cognitiva y se llevó a cabo durante un período de ocho semanas. Se dispuso de conexión a Internet tanto para docentes como para estudiantes y se contó con mobiliario adecuado que facilitó el trabajo colaborativo.

Se aplicaron actividades en clase y otros elementos evaluativos como tareas y pruebas. Una de las principales formas de recopilar datos para la investigación fue mediante la elaboración de escalas de desempeño, las cuales se basaron en el criterio de expertos entrevistados para este estudio. Durante la ejecución de la estrategia, se asignó la tarea de desarrollar una habilidad específica por lección, lo que implicó alinear las actividades con los contenidos pertinentes y diseñar un plan didáctico que fomente el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico.

Además, el desempeño de los estudiantes se evaluó mediante rúbricas, que recopila información sobre los estudiantes para su posterior sistematización en la investigación. Estas escalas son diseñadas colaborativamente con la participación de expertos en la etapa inicial de la investigación. El propósito de estas escalas es que sean prácticas para su implementación en diversas actividades orientadas al desarrollo del pensamiento histórico y que a su vez responden a indicadores preestablecidos por el marco educativo costarricense. (Alfaro, 2010).

Tabla 1.
Aplicación de instrumentos.

Sesión	Contenido desarrollado	Habilidad evaluada
Sesión 1	Reformas sociales en la década de 1940	Contextualizar
Sesión 2	Reformas sociales en la década de 1940	Resumir
Sesión 3	Guerra civil de 1948	Resumir

Sesión 4	Junta Fundadora de la Segunda República	Inferir
Sesión 5	Diversificación productiva y modelo de sustitución de importaciones	Contextualizar
Sesión 6	Diversificación productiva y modelo de sustitución de importaciones	Inferir
Sesión 7	Sistema político costarricense	Corroborar
Sesión 8	Estado benefactor y sociedad costarricense	Corroborar

Fuente: Elaboración propia.

Como parte de la ejecución de la estrategia educativa, se distribuyeron diversos tipos de material audiovisual para que los estudiantes lo visualicen a distancia. Esta visualización no se consideró parte de la evaluación académica, sino que sirvió como insumo para las actividades en el aula. Por lo tanto, las actividades evaluadas fueron aquellas realizadas durante la clase y que integran el conocimiento adquirido a través de la visualización del material enviado.

Para asegurar la comprensión y el aprovechamiento del material audiovisual, se proporcionaron pautas que acompañaron a estos materiales y guiaron a los estudiantes para identificar los puntos centrales de la temática. Por lo general, estas pautas se transmitieron a través de grabaciones de audio realizadas por los docentes para garantizar el acceso al estudiantado que aún no tenía comodidad en la lectura.

La mayoría de los materiales enviados consistieron en videos cortos producidos en Costa Rica por universidades e instituciones públicas. Estos videos se enviaron mediante enlaces, evitando el uso de plataformas interactivas que requieren lenguaje escrito y que podrían limitar el acceso para estudiantes en etapas iniciales de lectoescritura. También se enviaron grabaciones de audio realizadas por los docentes, que funcionan como audiolibros. Algunos de estos materiales incluyeron relatos históricos y poemas. Además, se enviaron canciones relacionadas con el contenido a trabajar, que luego se utilizaron como material de discusión en el aula y para fomentar la creación de conocimiento aplicado.

Se priorizó la apertura de canales de comunicación como aplicaciones de mensajería instantánea, correo electrónico y otras plataformas educativas. En este caso, se utilizó Google Classroom para enviar materiales y resolver dudas, permitiendo que tanto los docentes como los estudiantes publiquen y comenten sobre los diferentes materiales. Además, se difundieron mensajes y material a distancia a través de un canal de Telegram y correo electrónico.

El criterio de selección para el material empleado se basó en que fuera claro, conciso y con un vocabulario adecuado para la población estudiantil. Se priorizaron aquellos cuyo contenido fuera estimulante y capte la atención, así como motivador.

Se promovió un entorno educativo dinámico y diverso para estimular el desarrollo de habilidades académicas y competencias para la vida cotidiana. Para lograr esto, se implementaron actividades en clase que siguieron una progresión gradual de aprendizaje, introduciendo los contenidos de manera cronológica y ordenada según su complejidad y dinámica. Cada lección comenzó con una fase de motivación que relacionaba el contenido histórico con elementos de la vida diaria, seguida de una fase de aclaración de dudas sobre el material enviado para asegurar que el estudiantado haya visualizado el material y, sobre todo, que el mismo haya sido comprendido.

Posteriormente, se profundizó en cada una de las temáticas y el material visualizado a distancia a lo largo de la lección, complementando con otros elementos presentados en clase. En ocasiones, el material enviado se utilizó para introducir conceptos y sentar bases comunes, mientras que en otras ocasiones se empleó como elemento de discusión crítica para analizar intenciones y mensajes. Además, se fomentó la participación activa de los estudiantes en la creación de materiales concretos como maquetas y carteles que representan instituciones y eventos históricos de manera práctica y cercana para el estudiantado.

Se incorporaron elementos visuales para ejemplificar y asociar el contenido, lo que es especialmente relevante para estudiantes con discapacidad cognitiva. Se utilizaron técnicas colaborativas donde los estudiantes contribuyen a la construcción del material y los docentes guían la actividad mediante preguntas generadoras. Estas actividades se centraron en la discusión, la

crítica y el análisis para fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico y una apropiación del conocimiento para generar debate.

Las técnicas de evaluación fueron individuales y se centraron en el desarrollo del pensamiento histórico y el conocimiento aplicado en la vida cotidiana. Se brindó a los estudiantes protagonismo en su proceso evaluativo para que seleccionen la forma de expresión con la que se sintieran más cómodos. Además, se incorporaron momentos de práctica de habilidades concretas, como verbalizar opiniones o leer enunciados.

Se registró el desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico y se destacaron las actividades que promueven la autonomía en estudiantes con discapacidad cognitiva. El proceso de aplicación se sistematizó mediante la observación participante y el análisis de los resultados reflejados en las escalas de desempeño.

3.1 Aplicación de instrumentos

El instrumento es el mecanismo de evaluación aplicado al estudiantado a modo de rúbrica analítica en cada una de las actividades propuestas por el cuerpo docente. Se realizan dos evaluaciones por habilidad distanciadas entre sí a lo largo del semestre en que se ejecuta la aplicación. Los instrumentos aplicados fueron diseñados a partir del criterio de cuatro espacios de juicio de expertos donde se recopilan y entrecruzan los criterios establecidos por cada persona para determinar que existe un ejercicio pleno de la habilidad. Se determinan tres criterios para cada habilidad, así como el nivel de ejercicio del criterio.

Cabe resaltar que el nivel de alcance o ejercicio del criterio varía de inicial, intermedio o avanzado, según el nivel de apoyo que requiera el estudiantado para lograr ese criterio. Por ende, aquellos que se encuentren en una etapa de desempeño inicial requieren de un apoyo permanente de la persona docente para realizar la actividad. Por su parte en el nivel intermedio tendremos personas estudiantes que cumplen con los aspectos básicos en el desarrollo de las actividades, pero siempre requieren algún tipo de apoyo para el logro del criterio, mientras que una persona en una etapa de desempeño avanzada requiere de apoyo o supervisión mínima, pero el estudiantado alcanza el criterio de manera independiente. Se presenta la información significativa obtenida a partir de la aplicación de distintos instrumentos propuestos en la experiencia didáctica, los cuales se evidencian en el apartado de resultados.

4. Resultados

La aplicación de los instrumentos de evaluación de desempeño cualitativo a partir del diseño instruccional preestablecido brinda los resultados que se presentan en este apartado.

En el caso de la habilidad de resumen se denota un mejor ejercicio de la misma y, por ende, un desempeño muy independiente en la primera aplicación, donde prácticamente todos los criterios se alcanzan de manera autónoma. Esto en comparación con la segunda aplicación, en la que se muestra una necesidad de más apoyos para la explicación de los hechos históricos y en la aplicación del conocimiento de forma práctica.

Tabla 2.

Indicadores de logro obtenidos por el estudiantado para la habilidad de resumir durante la experiencia didáctica.

Primera Aplicación			
Criterio	Avanzado	Intermedio	Inicial
Señala elementos básicos sobre la temática en estudio.	8	0	0
Explica, de manera concreta, aspectos característicos del hecho histórico.	7	1	0
Aplica el conocimiento en la producción de elementos prácticos.	8	0	0
Segunda Aplicación			
Criterio	Avanzado	Intermedio	Inicial
Señala elementos básicos sobre la temática en estudio.	6	2	0
Explica, de manera concreta, aspectos característicos del hecho histórico.	4	3	1
Aplica el conocimiento en la producción de	5	2	1

elementos prácticos.			
----------------------	--	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recopilados en la experiencia didáctica.

En el caso de la habilidad de contextualización, acotado por Hicks et al (2004) existe un comportamiento similar a la habilidad de resumen, que se desarrolla de manera autónoma y con apoyos parciales en la primera aplicación. En la segunda aplicación se requiere de apoyos educativos para el establecimiento de la línea temporal e identificar el espacio geográfico. En ambos casos, el estudiantado relaciona con facilidad el conocimiento histórico con elementos de la vida cotidiana.

Tabla 3.

Indicadores de logro obtenidos por el estudiantado para la habilidad de contextualizar durante la experiencia didáctica.

Primera Aplicación			
Criterio	Avanzado	Intermedio	Inicial
Señala una línea temporal en eventos de interés.	6	2	0
Identifica el espacio geográfico de un evento en estudio.	5	3	0
Relaciona elementos de la temática con otros conocimientos previos	6	2	0
Segunda Aplicación			
Criterio	Avanzado	Intermedio	Inicial
Señala una línea temporal en eventos de interés.	1	3	4
Identifica el espacio geográfico de un evento en estudio.	1	4	3
Relaciona elementos de la temática con otros conocimientos previos	7	1	0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recopilados en la experiencia didáctica.

En el caso de la corroboración, se mantiene el patrón de aumentar la necesidad de apoyo en la segunda aplicación. En ambas aplicaciones, el estudiantado demuestra una mayor autonomía para

la clasificación del contenido de acuerdo con sus características, pero aumenta la dificultad para realizar los ejercicios de identificación de semejanzas y diferencias.

Tabla 4.

Indicadores de logro obtenidos por el estudiantado para la habilidad de corroborar durante la experiencia didáctica.

Primera Aplicación			
Criterio	Avanzado	Intermedio	Inicial
Clasifica contenidos de acuerdo con sus características.	7	1	0
Identifica similitudes entre hechos específicos.	5	3	0
Identifica diferencias entre hechos específicos.	6	2	0
Segunda Aplicación			
Criterio	Avanzado	Intermedio	Inicial
Clasifica contenidos de acuerdo con sus características.	4	2	2
Identifica similitudes entre hechos específicos.	3	3	2
Identifica diferencias entre hechos específicos.	3	3	2

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recopilados en la experiencia didáctica.

La inferencia como habilidad es la única que muestra un comportamiento distinto, pues en este caso, durante la primera aplicación el estudiantado requiere más apoyos que en la segunda aplicación. En el primer espacio de aplicación se requiere de mayor apoyo, sobre todo con respecto al establecimiento de relaciones de causalidad. En la segunda aplicación, aumenta la posibilidad de ejercitar la inferencia con mayor independencia en todos los criterios.

Tabla 5.

Indicadores de logro obtenidos por el estudiantado para la habilidad de inferir durante la experiencia didáctica.

Primera Aplicación			
Criterio	Avanzado	Intermedio	Inicial
Establece relaciones de causalidad entre elementos determinados.	2	5	1
Establece una relación entre el contenido histórico y la vida cotidiana.	6	1	1
Identifica aspectos del conocimiento histórico útiles para la resolución de problemas.	5	2	1
Segunda Aplicación			
Criterio	Avanzado	Intermedio	Inicial
Establece relaciones de causalidad entre elementos determinados.	5	3	0
Establece una relación entre el contenido histórico y la vida cotidiana.	7	1	0
Identifica aspectos del conocimiento histórico útiles para la resolución de problemas.	6	2	0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recopilados en la experiencia didáctica.

4. Discusión

Es importante enfatizar las consecuencias teóricas o prácticas obtenidas en la investigación. Con el fin de comprender el desarrollo de las habilidades en el estudiantado, se examina en este apartado de forma individual cada habilidad.

La destreza para resumir desempeña un papel crucial en la formación del conocimiento histórico. Constituye el punto de partida para abordar el entendimiento del pasado, identificando elementos esenciales del proceso histórico que ofrecen una visión concisa (Hicks et al, 2004). Este enfoque

deja de lado la memorización, fomentando así la capacidad de resumir de manera integral. Además, se promueve la adopción de diversas estrategias para consolidar esta habilidad.

Aunque ciertos estudiantes aún no han adquirido plenamente la destreza de la lectoescritura, el desarrollo de la habilidad de resumir se fomenta mediante la flexibilización de las formas de expresión. Esto implica que los estudiantes tienen la opción de demostrar su capacidad de resumir a través de dibujos, expresión oral o la escritura, según su comodidad. Esta versatilidad ha posibilitado un enfoque inclusivo en la educación, abordando la habilidad de resumir de manera accesible para todos.

Según Hicks et al. (2004), resumir tiene como propósito identificar la información o evidencia explícita presente en la fuente. La escala de evaluación, elaborada a partir de entrevistas con profesionales, resalta elementos cruciales para demostrar la aplicación de la habilidad de resumen en las estrategias didácticas implementadas.

En la presente experiencia, la comunidad estudiantil contaba con limitaciones de lectoescritura, por ello se tuvo que diversificar la forma de expresar el resumen como habilidad. Tanto en la primera y segunda aplicación, las personas estudiantes logran transmitir elementos centrales de la temática que se desarrolló, porque lo pueden manifestar mediante dibujos, expresión oral o diferentes formas de expresión del conocimiento. Esto significa que la habilidad de resumir no depende de la lectoescritura o elementos memorísticos para poder efectuarse; más bien, esta nueva forma permite una inclusión educativa.

Es crucial reconocer que la integración de elementos visuales en la práctica de resumir no solo diversifica las formas de expresión, sino que también estimula el desarrollo de habilidades cognitivas. Al incorporar la dimensión visual, los estudiantes no solo tienen la oportunidad de extraer ideas fundamentales, sino también de potenciar su capacidad para interpretar y sintetizar información de manera creativa (Hicks et al., 2004).

La inclusión de fotografías y tiras cómicas, por ejemplo, amplía el espectro de recursos disponibles, pues promueve la imaginación y la interpretación personal. Esta variedad de enfoques permite atender a diferentes estilos de aprendizaje, así como promover la exploración de nuevas

perspectivas y enfoques para resumir en los estudiantes, y contribuir así a un desarrollo más completo de sus habilidades.

Asimismo, cabe destacar que la incorporación de elementos visuales no solo beneficia a aquellos estudiantes que puedan tener limitaciones en la lectoescritura, pues enriquece la experiencia educativa para todos, fomentando la participación activa y la expresión individual. Esta diversificación en la práctica de resumir no solo se alinea con enfoques pedagógicos inclusivos, ya que nutre el pensamiento crítico y la creatividad en el proceso de aprendizaje (Hicks et al., 2004).

Cuando se solicita a los estudiantes describir un evento histórico en detalle, algunos encuentran dificultades para hacerlo sin la asistencia de material de referencia. Por lo tanto, parte de los respaldos proporcionados consiste en crear un entorno donde los estudiantes puedan resumir y acceder a recursos que les ayuden a identificar o relacionar características concretas. En la segunda aplicación de esta habilidad, de las ocho personas estudiadas, solo cuatro alcanzaron un nivel avanzado, tres lo lograron de manera intermedia y un estudiante lo hizo de forma incipiente.

Estos resultados sugieren la necesidad de replantear la presentación del material, especialmente considerando los apoyos necesarios para la población con discapacidad cognitiva. Es crucial proporcionar instrucciones claras y repetirlas intencionalmente para que los estudiantes visualicen los pasos a seguir. Según la retroalimentación de los estudiantes, este tipo de material creado por el cuerpo docente, como audiolibros, resulta fundamental, ya que les motiva y genera confianza al escuchar la voz del profesor, quien comprende las necesidades educativas de la población.

En efecto, la conexión entre educación inclusiva, discapacidad cognitiva y la destreza de resumir derivada del pensamiento histórico juega un papel crucial con un objetivo interseccional en el entorno educativo. En este contexto, se proveen los apoyos necesarios para satisfacer las demandas educativas de las personas con discapacidad cognitiva y facilitar su participación genuina en el ámbito escolar (Valladares et al., 2016). Al adoptar estrategias que fomentan la flexibilidad, se posibilita el ejercicio de la habilidad de resumir como una herramienta promotora de la inclusión. Esta perspectiva amplía el espectro de expresión del conocimiento adquirido, resultando beneficioso tanto en la vida diaria como en el ámbito académico. La implementación de enfoques inclusivos y flexibles no solo refuerza la adquisición de la habilidad de resumen, sino que también

contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo una diversidad de formas de expresar y aplicar el conocimiento.

La habilidad de corroborar representa la capacidad histórica que poseen las personas para comparar fuentes o eventos históricos. Según Hicks et al. (2004), este proceso de corroboración no solo implica analizar las fuentes históricas de manera exhaustiva, sino también requiere un conocimiento previo para examinarlas de manera integral, identificando tanto sus diferencias como similitudes e incluso contradicciones. La habilidad de corroborar va más allá de una simple confrontación, implica una comprensión profunda de las fuentes y eventos en cuestión.

Cuando se identifican contradicciones durante el proceso de corroboración, se establece un punto crucial en el camino educativo. La presencia de contradicciones indica la necesidad de profundizar en el análisis para explorar diversas explicaciones y perspectivas. Este enfoque enriquece la comprensión histórica y fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de interpretar los hechos desde diferentes perspectivas.

El objetivo de la corroboración no es simplemente señalar discrepancias, sino proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para formular sus propias conclusiones y realizar interpretaciones históricas desde una perspectiva crítica y autónoma. La habilidad de corroborar, en este sentido, se convierte en una herramienta fundamental para el desarrollo de la competencia histórica y la construcción de un pensamiento reflexivo. (Hicks et al., 2004)

En la primera instancia de evaluación, se observa una destacada ejecución en el criterio relacionado con la clasificación de contenidos según sus características, con un número considerable de estudiantes que alcanzan un nivel de logro avanzado. Esta variabilidad se responde a la naturaleza predominantemente visual y gráfica de los materiales presentados a la comunidad estudiantil.

La riqueza de recursos visuales, que incluyen fotografías, documentales y anuncios publicitarios, promueve el análisis comparativo entre distintos elementos. Este enfoque proporciona a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades de clasificación basadas en características específicas, fomentando así un entendimiento más profundo y contextual de los contenidos.

Para fortalecer aún más este proceso, sería beneficioso incorporar una variedad de formatos de contenido, incluyendo textuales, auditivos y táctiles. Esta diversificación no solo enriquecerá la experiencia de aprendizaje, sino que también permitirá que los estudiantes utilicen una gama más amplia de habilidades y enfoques para la clasificación, favoreciendo así la adaptabilidad y el desarrollo integral de sus capacidades analíticas.

En la segunda aplicación, en los dos momentos se denota un cambio trascendental, donde la mitad de las personas estudiantes no obtienen un nivel avanzado. Esto se da porque no existe un ente motivacional que inspire al estudiantado a generar sus expresiones del contenido desarrollado.

La integración de la educación inclusiva se manifiesta de manera notable en la aplicación de la habilidad mencionada. Aquellos estudiantes que enfrentan dificultades para discernir similitudes o diferencias entre fuentes reciben un acompañamiento individualizado de los educadores. Además, se promueve activamente el trabajo colaborativo, reconociendo que algunos estudiantes encuentran beneficio en la interacción con sus pares para desarrollar esta habilidad en un entorno equitativo.

Estos espacios colaborativos son diseñados de manera deliberada, buscando abordar los desafíos de aprendizaje desde una perspectiva integral. Superar barreras y fomentar un ambiente inclusivo va a ser necesario en el proceso de formación. La colaboración se impulsa independientemente de las condiciones sociales, políticas o económicas de los estudiantes, siguiendo la premisa de Solla (2013), quien aboga por un enfoque inclusivo en el aprendizaje.

En este sentido, la aplicación de la habilidad no solo se enfoca en el desarrollo individual, sino que también reconoce y valora la diversidad de habilidades y perspectivas presentes en el grupo estudiantil. Esta metodología apunta a la mejora individual, y contribuye a la formación de ciudadanos críticos y colaborativos, capaces de trascender las diferencias y trabajar juntos hacia un aprendizaje significativo.

La contextualización permite al estudiantado traspasar una barrera de mero reconocimiento alrededor de un hecho histórico y profundizar en la comprensión del mismo. En el caso de la habilidad de contextualización es esencial que el estudiantado localice un hecho histórico en un tiempo y espacio determinado, así como que sea capaz de entender la forma en que ese espacio geográfico y la delimitación temporal influyen en el acontecer de ese hecho histórico. De la misma

forma, la contextualización implica la posibilidad de retomar conocimientos previos y relacionarlos con el hecho histórico en estudio, sobre todo contemplando que, previamente, debieron realizar habilidades de resumen (Hamblin, 2020).

En esta experiencia se incorpora el uso de fuentes primarias como anuncios de prensa donde el estudiantado se cuestiona la forma en que el contexto influye en el comportamiento de las personas en un determinado tiempo histórico. De hecho, la contextualización se nutre de ejercicios de representaciones sociales que promueven la reflexión alrededor de las motivaciones de los grupos sociales. Por ejemplo, en elementos concretos como patrones de consumo, festividades y discursos sociales.

En el caso de la población con discapacidad cognitiva, el análisis de dichas fuentes primarias es de gran ayuda para alcanzar conclusiones más concretas y que les permitan realizar la conexión con sus conocimientos previos. El uso de la cartografía social es una de las técnicas que permite un afianzamiento de la contextualización en la población estudiantil con discapacidad cognitiva porque les permite tomar un concepto histórico y representarlo de manera gráfica en su entorno cercano y combinarlo con elementos propios del contenido histórico. Esa representación gráfica también facilita la comprensión de la relación pasado-presente del conocimiento histórico (Santisteban, 2010).

De la misma forma, el uso del juego didáctico es una herramienta que permite corroborar la comprensión del contenido y su aplicabilidad por parte del estudiantado. Es importante tomar en cuenta que, en todos los casos, y sobre todo al trabajar con población estudiantil con discapacidad cognitiva, el desarrollo de habilidades implica el reto cognitivo constante. Es responsabilidad de la persona docente desarrollar actividades que lleven a las personas estudiantes a enfrentar nuevos retos y desafíos en los que puedan poner en práctica las habilidades que han adquirido.

Esto es visible en el caso de la aplicación de instrumentos para la habilidad de contextualización. El estudiantado muestra mayor facilidad para contextualizar escenarios con los que posea mayor cercanía. Por ende, en la primera aplicación donde se retoman temáticas comunitarias y regionales, se demuestra una mayor independencia para contextualizada que en el caso de la segunda

aplicación donde se trabaja con escalas globales y se analiza la relación entre los hechos que ocurren en países como Estados Unidos y su impacto en países como Costa Rica.

Entre los principales elementos a tomar en cuenta es que la flexibilización curricular en estos casos implica comprender que la temporalidad no depende únicamente de fechas. En este caso, la cognición del estudiantado permite la asociación de hechos temporales y la ubicación de un hecho histórico en un marco temporal a partir de la caracterización de una línea del tiempo y sus principales eventos, sin la necesidad de marcar años específicos. Aunque, tradicionalmente, la enseñanza de la historia se centra en fechas, en este caso es posible apreciar que la conformación de una línea del tiempo a partir de los hechos relevantes permite de la misma forma contextualizar un evento y ejercer dicha habilidad de manera autónoma. Este tipo de modificaciones son centrales para el desarrollo de la educación inclusiva de acuerdo con las necesidades de las personas estudiantes en el aula (García, 2019).

Por su parte, al analizar el ejercicio de la inferencia es posible apreciar que es la única habilidad en que debe modificarse el planteamiento de las actividades después de la primera aplicación, pues se complejiza su ejercicio. Al referirse a la inferencia se entiende como la habilidad que posibilita construir un nuevo aprendizaje y retomar conceptos previos para extraer nuevas conclusiones. La inferencia es una habilidad que se evalúa a partir de la posibilidad de establecer relaciones de causalidad, así como la posibilidad de relacionar el contenido con elementos de la vida cotidiana y orientarlos a la resolución de problemas. Esta habilidad tiene un carácter sumamente práctico y su utilidad en la vida cotidiana hace que se priorice en la aplicación de esta experiencia didáctica porque la inferencia permite interpretar intencionalidades y visibilizar información que en una primera mirada pasa desapercibida. Por lo tanto, para el estudiantado con discapacidad cognitiva es primordial como un mecanismo de empoderamiento (Del Río, 2022; Ferretti et al., 2001).

En esta estrategia se hace uso de material literario para facilitar la comprensión de esas intencionalidades en los procesos históricos. Se toma en cuenta que la población con discapacidad cognitiva encuentra las relaciones causales con mayor facilidad, en una etapa inicial, al presentar la intencionalidad en un actor histórico concreto un contexto que pueda imaginar. En este caso, para velar por el acceso al material educativo, se hace uso de audiolibros donde el estudiantado puede acceder a las narraciones literarias y realizar el análisis sin la necesidad de requerir la

lectoescritura. De la misma forma, en búsqueda de representar el contenido de la manera más concreta posible, se hace uso de material gráfico que permita señalar las principales ideas que surgen de las inferencias. Entre las estrategias didácticas que siguen esta línea se encuentran las nubes de palabras y cuadros sinópticos.

Uno de los elementos que marca una diferenciación entre la primera y la segunda aplicación de los instrumentos es la temática en que se busca realizar las inferencias. El estudiantado muestra mayor facilidad para realizar inferencias de manera autónoma cuando se trabaja con temas sociales y ambientales que en temáticas que implican una comprensión ideológica y política. Las temáticas sociales y ambientales también muestran mayor facilidad para relacionarse con la vida cotidiana del estudiantado y la resolución de problemas, mientras que en las temáticas políticas se denota una conceptualización más ajena a su vida cotidiana.

Otro de los materiales didácticos que impulsan el ejercicio de la inferencia es el material audiovisual como los videos musicales y la propaganda política mediante anuncios de televisión. Este material se asocia con facilidad a la vida cotidiana del estudiantado y le permite a las personas estudiantes reconocer la intencionalidad de las personas que realizan la propaganda porque conocen el contexto en que surge ese material.

Es primordial brindar espacios para la discusión y la reflexión grupal alrededor de las temáticas en estudio para ejercitar la inferencia y la apropiación de una postura crítica. Las personas con discapacidad cognitiva, históricamente, ven reducidos sus espacios de expresión y participación ciudadana, por lo que tienden a valorar los espacios donde comparten su criterio y pueden emitir una opinión a partir de diversos insumos. Lo cual es un aspecto primordial que debe catapultarse en la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (Escribano, 2019). Estos espacios permiten valorar la aplicación de los conocimientos en la vida cotidiana, pues una vez que el estudiantado fortalece la posibilidad de establecer relaciones de causalidad de manera clara, tiene facilidad para relacionar ese contenido con su contexto inmediato. Es así como en esta estrategia problematizan diversas temáticas como la xenofobia y el agotamiento de la tierra fértil.

En general, con respecto al ejercicio de las habilidades, es importante contemplar el factor de los espacios motivacionales y las evaluaciones diagnósticas en el contexto de aula. El estudiantado manifiesta un mayor compromiso en el ejercicio de las habilidades cuando se desarrollan espacios de motivación previos donde se vincule la temática con elementos de interés. Además, la persona docente debe escoger minuciosamente el material que utiliza en las lecciones porque el estudiantado muestra una mejor respuesta a las actividades que implican un material concreto y comprensible para sus conocimientos previos y su cognición. Entre mayor sea la tangibilidad del contenido en su vida cotidiana, será más factible que exista comprensión de la temática y por ende su aplicación en el desempeño de las habilidades. En los casos en los que las personas estudiantes lidian con materiales descontextualizados o bien con vocabulario que no comprenden, destinan su atención a solventar ese vacío y dejan de lado los procesos cognitivos que propone inicialmente la estrategia didáctica.

5. Conclusiones

En esta experiencia, se realizan dos aplicaciones por cada habilidad en estudio y, en cada caso entre la primera y segunda evaluación, se aumenta la complejidad de las actividades que fueron diseñadas previamente en conjunto con el planeamiento didáctico. Es importante resaltar que en las rúbricas se califica si el estudiantado realiza de manera correcta o incorrecta la actividad, pues este dato no es relevante para el análisis de esta experiencia. Se evalúa el nivel de apoyo que el estudiantado requiere para alcanzar el desarrollo de la habilidad en la actividad específica.

En las aplicaciones de los instrumentos se demuestra una mejor adquisición de la habilidad del resumen asociada al pensamiento histórico, lo cual permite que el estudiantado con discapacidad cognitiva trabaje de manera más autónoma al resumir. Con respecto a las habilidades de contextualización y corroboración, conforme aumenta la complejidad en la segunda aplicación con sus respectivas rúbricas, aumenta la necesidad de apoyos requeridos por la persona estudiante. Por último, en el caso de la inferencia se muestra el comportamiento esperado que se prevé durante la evaluación, el cual implica que el estudiantado afiance sus habilidades durante la primera aplicación y pueda trabajar de manera más autónoma en el segundo espacio de aplicación.

A partir de la presente experiencia, es posible afirmar que el desarrollo del pensamiento histórico es viable en el estudiantado con discapacidad cognitiva. No obstante, es importante considerar que

para la promoción de la habilidad del pensamiento histórico en estudiantes con discapacidad cognitiva es necesario que las estrategias didácticas posean una clara intención instruccional desde su planeamiento en procura de que estas atiendan las particularidades y necesidades del estudiantado para su aprendizaje. En este caso concreto, queda claro que, aplicando diferentes formas de representación de los materiales y con la incorporación de diversos mecanismos de expresión y la diversificación de la mediación didáctica se logra un acercamiento importante al desarrollo del pensamiento histórico en las personas estudiantes.

Es importante aclarar que en el contexto áulico y de acuerdo con la predominancia de ciertas estrategias didácticas se genera un espacio para que existan diferencias en el nivel de dominio de las habilidades del pensamiento histórico, a las cual la persona docente debe buscar adaptarse para responder a los diversos niveles de complejidad requeridos para generar un reto cognitivo al estudiantado. Parte de la dinámica del aula y la personalización del proceso educativo, sobre todo con la población estudiantil con discapacidad cognitiva, es comprender que se alcanzan diferentes niveles de logro con respecto a las diferentes habilidades. Lo que a su vez implica y guía a la persona docente para la adaptación del proceso educativo.

En relación con la evaluación, pero por medio de esta experiencia es posible evidenciar que al definir aprendizajes concretos por construir en el diseño instruccional se facilita la atención de especificidades y mayor atención a las necesidades que surjan en el aula. Tradicionalmente se busca generar indicadores de evaluación amplios que permiten adaptar la evaluación al producto o mecanismo de expresión del estudiantado, no obstante, la delimitación de los mismos en esta experiencia permite evidenciar que la evaluación es más específica.

Es central mencionar que esta experiencia educativa cuenta con elementos centrales que permiten el desarrollo del diseño instruccional y el planeamiento didáctico realizado, entre los que debe destacarse el trabajo con grupos pequeños que no superan los 15 estudiantes y la asistencia de personas asistentes al proceso áulico. Por lo que, aunque esta experiencia y sus resultados no son generalizables para otras realidades educativas, debe retomarse la relevancia de contar con el equipo de trabajo, la infraestructura y los recursos acordes a las necesidades del profesorado y el

estudiantado para referirse a la inclusión en la didáctica y el desarrollo del pensamiento histórico. En general, la didáctica asociada a la población con discapacidades cognitivas en el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales, en el marco de una conceptualización social y humanista de la educación es un tema poco investigado en el ámbito. Debe retomarse la sistematización de estas experiencias y la divulgación de las mismas, pues estos aportes son a la vez una ruta de acompañamiento al cuerpo docente que se encuentra en la transición a la atención de la población con discapacidad cognitiva en la disciplina.

Para futuras investigaciones se destaca la necesidad de profundizar la investigación en temáticas que entrelazan la discapacidad cognitiva y el pensamiento histórico a la luz de la didáctica de las ciencias sociales. Así mismo, es necesario abordar el manejo de otras habilidades, como el pensamiento sistémico, el pensamiento crítico y el pensamiento geográfico para construir el insumo teórico suficiente para guiar la práctica educativa inclusiva. Además, es necesario extender este tipo de investigación a otras áreas del saber, donde se busque un abordaje inclusivo para las personas con discapacidad cognitiva.

Referencias

- Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Universidad Complutense de Madrid. https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- Alfaro, L. (2010). Elaboración de rúbricas para la evaluación basada en proyectos [Taller]. Segundo Congreso de Educación. Monterrey, México. http://www.cca.org.mx/profesores/portal/files/congreso2010/Taller8_materialdeapoyo.pdf
- Chávez, C. (2020). *Formación del Pensamiento Histórico en estudiantes de Formación Inicial Docente. Un estudio de caso en universidades chilenas*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2021/hdl_10803_671066/cacp1de1.pdf
- Decreto Ejecutivo 40955. (2018). Establecimiento de la inclusión y la accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense. *Sistema Costarricense de Información Jurídica*. San José, República de Costa Rica <https://www.mep.go.cr/ley-reglamento/decreto-ejecutivo-40955-establecimiento-inclusion-accesibilidad>

- Del Río Mantilla, G. (2022). *Trastorno del desarrollo cognitivo: conceptualización, categorización, etiología, evaluación e intervención* (2a. ed.). Editorial El Manual Moderno. https://books.google.co.cr/books/about/Trastorno_del_desarrollo_cognitivo.htm?id=0V6CEAAQBAJ&redir_esc=y
- Escribano, R. (2019). Experience, symbol and communication: a transversal model for the study of historical thought. *História da Historiografia*, 12(29), 124-152. https://www.academia.edu/39503254/_ARTIGO_Experience_symbol_and_communication_a_transversal_model_for_the_study_of_historical_thought
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. D. y Okolo, C. M. (2001). Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24(1), 59-71. <https://doi.org/10.2307/1511296>
- Gabel, S. L. y Danforth, S. (2008). *Disability & the politics of education: An international reader*. Peter Lang.
- Gamboa, M. y Solano, A. (2024). Inclusividad y derechos humanos: el acceso real a la educación para la población con discapacidad cognitiva en Vasquez, L. (Comp.), *Diversidad cultural y desafíos regionales: análisis interdisciplinario*. (1 ed., pp. 196-220). CIDICER. <https://cidicer.ucr.ac.cr/sites/default/files/content/Diversidad%20cultural%20y%20desafi%CC%81os%20regionales%2C%20digital.pdf>
- García, M. (2019). Proyecto de Inclusión de Personas con Discapacidad Cognitiva a la Educación Superior, PROIN. Síndrome de Down: Vida Adulta. <https://www.sindromedownvidaadulto.org/no-34-febrero-2020/articulos-no-34-febrero-2020/inclusion-personas-con-discapacidad-cognitiva-a-educacion-superior/>
- Hamblin, T. (2020). The Current State of Assessing Historical Thinking: A Literature Analysis. *The Nebraska Educator: A Student-Led Journal* 50(5), 148-176. doi: 10.32873/unl.dc.ne008
- Hicks, D., Doolittle, P. E. y Ewing, E. T. (2004). The SCIM-C strategy: Expert historians, historical inquiry, and multimedia. *Social Education*, 68(3), 221-226. <https://eric.ed.gov/?id=EJ703244>
- Hicks, D., Doolittle, P. E. y Ewing, E. T. (2004). SCIM-C: Historical Inquiry. Historical Inquiry. <http://www.historicalinquiry.com/>

- Lintner, T., & Kumpiene, G. (2017). Social studies instruction for students with mild disabilities: An (updated) progress report. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(2), 66–87.
- Martínez-Usarralde M., (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115. <https://doi.org/10.5944/educXXI.26444>
- Meyer, A., Rose, D., Gordon, D. (2014). Universal design for learning. Teory and practice. http://udltheorypractice.cast.org/reading?12&loc=intro.xml_11969951
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social contexts*. David Fulton Publishers.
- Nelson, L. L. (2021). *Design and deliver: Planning and teaching using Universal Design for Learning* (2.^a ed.). Paul H. Brookes Publishing
- Organización de Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (7), 67–91. Recuperado a partir de <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3884>
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros. <https://www.studocu.com/de-at/document/reformpadagogisches-oberstufenrealgymnasium/italienisch/prats-joaquin-ensenar-historia-notas-para-una-didactica-renovadora-por-ganz1912/64460115>
- Ramírez Tobón, M. (2015). Desarrollo histórico de la educación especial para niños con discapacidad cognitiva en Medellín. [Trabajo de grado, Universidad EAFIT]. <http://hdl.handle.net/10784/8282>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The Dynamic of School Development*. Open University Press.
- Solla, C. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/guia_de_buenas_practicas_e_n_educacion_inclusiva_vok.pdf
- UNICEF. (2014). Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF. *Cuadernillo 1*. UNICEF. <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-05/Cuadernillo%201.pdf>

- Valladares, A., Betancourt, M. y Norambuena, M. (2016). Currículum e inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en América Latina. En *XI y XII Jornadas de cooperación educativa con iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. UNESCO.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.