



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO**



**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

---

---

**Colegio de Pedagogía**

**“Pensamiento crítico y aprendizaje  
significativo de la historia en 3ro de  
secundaria: Una propuesta pedagógica”**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**Presenta:**

**Selene Martínez Sánchez**

**Asesor:**

**Lic. Ma. Hortensia García Vigil**

**México, D.F., abril, 2011.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **JURADO**

**Mtro. Roberto Caballero Pérez**

**Dra. Irene Daniela Muriá Vila**

**Lic. María Hortensia García Vigil**

**Mtra. Ana María Del Pilar Martínez Hernández**

**Dra. María Guadalupe García Casanova**

## **AGRADECIMIENTOS**

A todos aquellos a quien aprecio:

*A mis padres Agustín y Graciela por darme la oportunidad de crecer como persona, por brindarme su apoyo ante todas aquellas circunstancias negativas, por respetar y confiar en mis decisiones...*

*A mi hermana Areli por siempre creer en mí, a mi hermano Leonardo por compartir momentos y pláticas especiales conmigo y a mi primo Uriel por ser mi amigo y confidente...*

*En especial, a mis sobrinos Emiliano y Denisse por dibujar siempre una sonrisa sincera en mi rostro, por ser parte de mi motivación y alegrar mi vida...*

*A mi querida asesora Hortensia García Vigil por confiar en mi trabajo, por su tiempo y paciencia, por brindarme las condiciones para desarrollarme profesionalmente y dejar una huella en mi vida...*

*A todos aquellos profesores miembros del jurado que compartieron parte de su conocimiento conmigo e hicieron posible culminar este trabajo...*

*Y, definitivamente, a ti, mi Universidad Nacional Autónoma de México por acogerme en tu ser y generar en mí el amor al conocimiento...*

**GRACIAS**

## **INDÍCE**

INTRODUCCIÓN.....	6
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>PANORAMA GENERAL DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO</b>
1.1 A manera de definición de la historia .....	13
1.2 Más allá de un amor nacional.....	14
1.3 La enseñanza de la historia en la educación secundaria en México.....	17
1.3.1 Antecedentes .....	17
1.3.2 Marco normativo.....	18
1.3.3 Situación actual de la enseñanza de la historia a nivel secundaria en México: Una reflexión.....	20
1.4 Principales problemáticas en la enseñanza-aprendizaje de la historia.....	22
1.4.1 Objetivos disciplinares vs objetivos sociales.....	22
1.4.2 Diversos conflictos en la enseñanza-aprendizaje de contenidos históricos.....	25
1.5 Algunas estudios y hallazgos sobre la enseñanza-aprendizaje de la historia en adolescentes.....	32
1.5.1 Estudios enfocados al alumno.....	32
1.5.2 Estudios enfocados al profesor.....	34
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>PROGRAMA DE HISTORIA SEP 2006 DE EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>
2.1 Antecedentes.....	38
2.2 Descripción del programa de historia 2006.....	42
2.2.1 Propósitos.....	42
2.2.2 Competencias a desarrollar.....	43
2.2.3 Enfoque.....	44
2.2.4 Contenidos.....	47
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN ALUMNOS DE SECUNDARIA</b>
3.1 Características del conocimiento histórico.....	52
3.2 El alumno de educación secundaria y el aprendizaje de la historia.....	56
3.3 Enfoque del constructivismo-cognitivo en la enseñanza-aprendizaje de la historia.....	58
3.3.1 Fundamentos.....	58
3.3.2 Algunos principios constructivistas para la enseñanza-aprendizaje	

	de la historia.....	59
3.3.3	El papel del alumno y el profesor.....	63
CAPÍTULO 4	EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONTENIDOS HISTÓRICOS	
4.1	Pensamiento crítico.....	66
4.1.1	Características del pensamiento crítico.....	71
4.1.1.1	Algunas habilidades de pensamiento crítico.....	72
4.2	La escuela y el desarrollo del pensamiento crítico.....	74
4.2.1	La transferencia de aprendizajes y la metacognición en la enseñanza del pensamiento crítico.....	77
4.2.2	Condiciones mediadores en el pensamiento crítico del alumno.....	79
4.2.2.1	El profesor.....	82
4.2.2.2	Los programas de estudio.....	84
4.2.3	Conocimiento histórico y pensamiento crítico.....	85
4.2.3.1	Algunas estrategias y técnicas de pensamiento crítico en la enseñanza de la historia.....	86
CAPÍTULO 5	PROPUESTA DE SESIONES PROTOTIPO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN 3ER GRADO DE SECUNDARIA	
5.1	Fundamentación.....	94
5.1.1	Aplicación de cuestionario de opinión.....	95
5.1.2	Ejes.....	100
5.2	Objetivo.....	103
5.3	Población.....	103
5.4	Estructura.....	103
5.5	Sesiones prototipo.....	106
CONCLUSIONES.....		121
ANEXOS		
Generales.....		127
Material para el alumno.....		130
Material para el profesor.....		141
REFERENCIAS.....		143

## **INTRODUCCIÓN**

El pensar es lo que distingue al ser humano de otras especies, es un ser privilegiado por la naturaleza; sus habilidades de pensamiento le permiten cuestionar y encontrar explicación al mundo que lo rodea. Indudablemente, cuenta con la capacidad de preguntar en todo contexto, qué, cómo, por qué, para qué, utilizar sus habilidades de pensamiento para solucionar todo tipo de problema que se le presente de una forma eficaz, responsable y también de forma novedosa.

La escuela se transforma en el pilar fundamental para el desarrollo de las habilidades de pensamiento de las personas, sin olvidar la influencia de otros contextos, como la familia y la sociedad en general; la escuela debe enfocarse en desarrollar un individuo integral, es decir, *una persona que cuente con cierta clase de conocimientos pero que también desarrolle habilidades que le permitan ser crítica y creativa*. La escuela no sólo debe concebirse como una institución trasmisora de conocimientos validados por una sociedad para ser aprendidos. El alumno debe ser capaz de generar nuevas ideas, aprender a vivir bajo la crítica de personas, y realizar juicios argumentados; de igual manera, desarrollar su autoconfianza, creatividad y su sentido del humor. Tiene que tener la opción de innovar, pensar acerca de lo que no está pensando, cuestionar la razón de todo, ir más allá, lo cual está vinculado con el desarrollo de un pensamiento crítico.

Sin embargo, la escuela se ha olvidado de estos aspectos y ha tomado como prioridad sólo asegurar la reproducción de los contenidos de las distintas áreas de conocimiento, reduciendo la valoración del proceso de aprendizaje del alumno a un examen. Tal es el caso de la enseñanza del conocimiento histórico, que por cuestiones relacionadas a consolidar una sociedad que comparta y glorifique un pasado común, se ha reducido sus posibilidades educativas concibiéndola sólo como un bagaje cultural. En los últimos años, han surgido cuestionamientos al respecto, emerge un interés por renovar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia orientado a una participación más activa del alumno, en el sentido de que éste sea capaz de llevar a cabo estrategias que le permitan desarrollar un

pensamiento de calidad y construir un conocimiento significativo; en definitiva, que el alumno sea capaz de construir los contenidos de la historia de una manera crítica, por otra parte, que el profesor tome el papel de mediador en este proceso reconfigurado.

El aprendizaje de la historia en el alumno, implica más que el desarrollo de una memoria, conlleva el desarrollo de cierto tipo de habilidades de pensamiento que permitan al alumno darle significado al conocimiento, que favorezca la comprensión de los contenidos históricos y así el alumno tome un papel activo. Una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, arriba a conclusiones, y expresa sus ideas, entre otros procesos, es decir, el aprendizaje es un acto de permanente cuestionamiento (Moran, 2005).

En este sentido, este trabajo con una visión pedagógica está enfocado al proceso enseñanza-aprendizaje de la historia dentro del aula, fundamentalmente al análisis de cómo se enseña historia, siendo importante para ello considerar el papel del profesor y del alumno, su interacción dentro del aula, y los aspectos relacionados a ello. A partir de esta perspectiva, se concibe el desarrollo de un pensamiento crítico como parte de una enseñanza integral de la historia, es decir, considerar que el alumno interprete, evalúe, infiera, analice, etcétera, al momento de aprender contenidos históricos. Lo anterior con el fin de favorecer la construcción del conocimiento histórico en él, pero también, promover que desarrolle su pensamiento crítico en cualquier tarea de su vida diaria.

El conocimiento histórico por sus características posibilita aprender sus contenidos de una manera crítica y generar en él un razonamiento, ya que los contenidos históricos están vinculados, entre otras cosas, a una toma de decisiones, con la evaluación de argumentos, con la elaboración de juicios, que exigen en el alumno un razonamiento (Carretero, 1989).

No obstante, la enseñanza de la historia está inmersa en distintas problemáticas que han impedido reconocerla como un saber reflexivo, ya sea por fines políticos e ideológicos, o por una visión social que remite a ésta a aspectos culturales, entre otros, siendo reducidas sus posibilidades educativas. En el 2010, Amador realiza una entrevista para el semanario Proceso a Héctor Vasconcelos donde expresa una

crítica acerca de la enseñanza de la historia en México. Éste señala que la mirada despectiva a la historia obedece a fines políticos, hace referencia a que la educación en México se ha olvidado de la formación de individuos pensantes y críticos y sólo se ha preocupado en desarrollar individuos capacitados para la producción económica. Vasconcelos, hijo del desaparecido José Vasconcelos, defiende la idea de que es a partir de una perspectiva histórica que el individuo puede tomar decisiones maduras en el presente y tener una sensibilidad humanística.

Lejos de fines políticos, el retomar la enseñanza de la historia como parte de un desarrollo crítico en el alumno es parte de fomentar una educación integral. Se deben romper estereotipos en relación a la enseñanza de la historia y explotar sus posibilidades educativas. Por otra parte, Carretero (2004) menciona que entre los fines de la enseñanza de contenidos históricos se encuentran los referidos al desarrollo cognitivo del alumno y no sólo a los relacionados con una transmisión de un pasado común. Al respecto, realiza un controversial planteamiento: se puede generar individuos con una identidad colectiva y al mismo tiempo enseñar a pensar críticamente, es decir, el alumno puede cuestionar, contradecir la interpretación de un suceso histórico que ha sido determinado como válido y regulado por fuerzas ideológicas y políticas y siendo aceptado por la sociedad a lo largo del tiempo.

Lo que plasma Carretero es un desafío para los actores involucrados en el campo educativo, pero no debe ser una limitante para promover una enseñanza integral de la historia y sólo reducir este proceso a la mera transmisión de conocimientos. Se deben proponer y llevar a cabo alternativas que reformulen la enseñanza-aprendizaje de la historia, explotar sus posibilidades educativas como lo es la promoción del pensamiento crítico y, así mismo, conciliar a éste con la concepción de desarrollar una identidad nacional.

Independientemente de la contradicción expuesta por este autor y de los fines políticos que pueda conllevar, el conocimiento histórico, por sus características, supone otro tipo de problemáticas, entre ellas, el grado de dificultad por el nivel de abstracción que exige a la hora de ser aprendido, en otras palabras, implica el dominio de una serie de conceptos y procesos cognitivos, como lo son las nociones temporales y espaciales, la comprensión de la multicausalidad o el desarrollo de una empatía histórica. Lo anterior, hace considerar que la mejor edad para aprender

historia es en la adolescencia, en donde el alumno ha desarrollado un pensamiento que le permite llevar a cabo este tipo de procesos cognitivos. Sin embargo, esto no sucede así, los adolescentes también presentan diversos problemas al momento de aprender el conocimiento histórico.

Es importante contemplar los aspectos antes descritos al momento de pensar la enseñanza-aprendizaje de la historia, pero más aún, al proponer y llevar a cabo alternativas para auxiliar este proceso. Bajo este panorama se realiza el siguiente trabajo de investigación, y que tienen como ejes principales: la enseñanza-aprendizaje de la historia y la promoción del pensamiento crítico en el alumno de educación secundaria en México.

Así mismo, se aplica un cuestionario de opinión a un grupo de alumnos de tercer grado de secundaria con la finalidad de obtener un referente acerca de que contenidos del curso de Historia II SEP 2006 se les dificulta aprender para partir de ello y orientar la propuesta de sesiones prototipo que al final de este trabajo se proponen. También, como aspecto secundario, obtener un marco de referencia de qué es lo que piensa el adolescente de la historia. De esta manera, se culmina el trabajo con una propuesta de sesiones prototipo para ser aplicada a nivel aula, teniendo como objetivo: *“Promover habilidades de pensamiento crítico para favorecer la construcción de contenidos históricos en los alumnos del curso de Historia II SEP 2006”*.

Es decir, el profesor debe crear los espacios, un ambiente donde enseñe a los alumnos a analizar la historia, que indaguen, analicen, infieran, compararen, que sean capaz de organizar los contenidos históricos, que se apropien del conocimiento histórico, que le den significado a éste, en definitiva, que comprendan la historia.

La propuesta de las sesiones prototipo está orientada a alumnos de educación secundaria de 3er grado, quienes se encuentran cursando Historia II del Programa de Historia SEP 2006. Se pretende que el profesor integre esta propuesta a su planeación educativa siendo consciente, en principio, de la posibilidad que representa para la enseñanza de la historia implementar estrategias de pensamiento crítico para favorecer una construcción significativa de contenidos históricos y, así mismo, su pensamiento crítico. Por ello, se espera que las sesiones prototipo

propuestas en este trabajo sean un apoyo a la práctica docente del profesor de historia.

Es importante señalar que la enseñanza-aprendizaje de la historia y el desarrollo del pensamiento crítico en el alumno tendrán una visión de corte psicopedagógico, enfocándose con prioridad a los procesos cognitivos involucrados al momento de construir el conocimiento histórico desde una perspectiva constructiva-cognitiva.

En este sentido, este trabajo pretende abordar de manera integral la enseñanza-aprendizaje de la historia y el pensamiento crítico, considerando aspectos relacionados con las características del conocimiento histórico, los lineamientos marcados acerca de la enseñanza-aprendizaje de la historia en su programa de estudios, las particularidades cognitivas del adolescente y a la naturaleza del pensamiento crítico en la escuela.

De esta manera, en el capítulo 1 se expone un panorama de los principales elementos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la historia, tales como: qué es la historia; antecedentes de la enseñanza de la historia, la enseñanza de la historia en México, principales problemáticas y hallazgos acerca de la enseñanza-aprendizaje de la historia. Con ello, se pretende establecer un marco de referencia de lo que ha representado la enseñanza de la historia para las personas y, principalmente, para rescatar los conflictos que atañen al proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, delimitándolos como dimensiones y, partir de ello, para guiar la construcción de contenidos históricos en el alumno de tercer grado de secundaria.

El segundo capítulo tiene como finalidad hacer una breve revisión del Programa de Historia SEP 2006 de educación secundaria. En éste se manifiestan los fundamentos del programa; así mismo, se presentan algunas críticas a favor y en contra que se han hecho de él, con la finalidad de concebir el contexto en el que se encuentra la enseñanza de la historia en México. También se retoman aspectos como los propósitos, el enfoque de enseñanza y los contenidos históricos del Curso de Historia II, ya que a partir de ello se guiarán las sesiones prototipo propuestas en este trabajo.

“Construcción del conocimiento histórico en alumnos de secundaria” es el nombre del capítulo 3, está enfocado a revisar cómo ocurre la construcción del conocimiento en el alumno a partir de una perspectiva constructiva-cognoscitiva, examinando el papel del profesor y el uso de estrategias de pensamiento para un aprendizaje significativo; con el fin último de visualizar cómo ocurre el aprendizaje del conocimiento histórico en alumnos de educación secundaria. Para ello, también se exponen aspectos relacionados con las características del conocimiento histórico y qué es lo que piensa el adolescente acerca de la historia.

El capítulo 4 “El pensamiento crítico en la construcción de contenidos históricos” tiene como propósito mostrar las posibilidades que representa el promover el pensamiento crítico en el alumno para un desarrollo integral en él. Entre ellas, mejorar el desempeño intelectual del alumno, favorecer la construcción significativa de contenidos, y el realizar tareas o actividades en cualquier contexto de una manera eficaz y eficiente. A partir de ello, se pretende rescatar estos elementos, visualizar los ambientes que influyen en su desarrollo y fundamentar el uso de estrategias y técnicas de pensamiento crítico para la construcción significativa de contenidos históricos articulándolas con los aspectos teóricos expresados en los capítulos anteriores.

La culminación de este trabajo se lleva a cabo con la propuesta de sesiones prototipo, las cuales se exponen en el capítulo 5. Se diseñaron cuatro sesiones prototipo con el fin de que el profesor del curso de Historia II las adopte como opción a su planeación didáctica y que, de igual manera, pueda tomarlas como un referente para su planeación didáctica a futuro, no importando los contenidos ni el área de conocimiento. La propuesta de las sesiones prototipo se fundamentan en cuatro ejes principales, los cuales se delimitan a partir del marco teórico trabajado en los capítulos previos, así mismo, en los datos obtenidos del cuestionario de opinión aplicado a alumnos de tercer grado de secundaria. Los ejes son:

- Panorama de las principales problemáticas y hallazgos de la enseñanza-aprendizaje de la historia
- Curso de Historia II del Programa de Historia SEP 2006
- Principios constructivistas-cognitivos

- Estrategias y técnicas de pensamiento crítico
- Datos obtenidos del cuestionario de opinión

Los ejes anteriormente señalados se describen, de manera general, en este mismo capítulo, por otra parte, como parte del fundamento de las sesiones prototipo se presentan los datos obtenidos del cuestionario de opinión aplicado a los alumnos de 3er grado de secundaria acerca de su pensamiento histórico, se hace una descripción del instrumento y de la población. Por último, se presenta la propuesta de las cuatro sesiones prototipo anexando al final de este trabajo los materiales didácticos propuestos para cada una de ellas.

La formación e interés profesional queda reflejada en este trabajo, siendo una articulación de conocimientos pedagógicos y visualizando sus limitaciones. Se concibe sólo como una propuesta para favorecer el aprendizaje de la historia y el pensamiento crítico en el alumno, si esperar, por ello, dar solución a todas las problemáticas que atañen a la enseñanza de la historia y al desarrollo del pensamiento crítico. Por otra parte, existe un deseo por aplicar a futuro la propuesta de las sesiones prototipo para poder evaluarlas, obteniendo datos que permitan determinar de forma fundada las posibilidades que otorga a los alumnos de educación secundaria en el aprendizaje de la historia y al profesor en su práctica docente.

## **CAPÍTULO 1 PANORAMA GENERAL DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO**

### **1.1 A manera de definición de la historia**

La historia es el tipo de conocimiento referente al pasado de la humanidad, se caracteriza por analizar el funcionamiento y cambio de las sociedades a través del tiempo con el fin de comprender a las sociedades del presente y procurar un futuro mejor para ellas. El presente carece de significado sin una interpretación del pasado, sin ese soporte que le brinda a éste, al ser el único tiempo que ya ha sido concretado y, por otro lado, sin una proyección hacia el futuro. Es decir, la historia implica necesariamente la interacción entre el pasado, presente y futuro, simplemente el pasado sin su representación en el presente y sin su visión hacia el futuro perdería su esencia.

Arias (2004) señala que el valor de la historia radica en que nos enseña lo que el ser humano ha hecho y, en ese sentido, lo que es, es decir, su estudio sirve para el autoconocimiento humano. Esto implica cuestionarse, reflexionar y comprender acerca de la realidad y de sí mismo.

La historia permite al hombre reconocerse a partir de los otros y, por otro lado, le permite reconocer su historicidad. En otras palabras, la historia genera una consciencia histórica, la cual implica articular el pasado con el futuro, establecer una relación que permita al hombre forjar un carácter de previsión y porvenir, esa posibilidad de poder intervenir de mejor manera en la formación del mundo futuro (Sánchez, 2002).

Conocer el pasado no sólo permite tener una lista de acontecimientos ocurridos sino tiene la intención de adentrarnos y revivir simbólicamente estos sucesos ocurridos, los cuales permitan, por un lado, generar una consciencia de lo que nos conforma como humanidad y, por el otro, que somos responsables de continuar ese pasado procurando un mejor porvenir, por tanto, surge la necesidad de que éste sea enseñado (Radice, Simpson; como se citó en Bustinza, 1998).

Ante los aspectos señalados anteriormente y para fines de este trabajo, se considera a la historia como el tipo de conocimiento referente al pasado de la humanidad, la cual supone una articulación e interpretación subjetiva de acontecimientos pasados que dotan de personalidad y porvenir a la sociedad del presente, responder a la pregunta quiénes somos socialmente, representando todo ello un valor educativo en el hombre y por tanto la necesidad de ser enseñados.

## **1.2 Más allá de un amor nacional**

Diversos autores señalan que la finalidad de la enseñanza de la historia en la escuela se relaciona con la conformación y legitimización de los estados nacionales contemporáneos que gira alrededor del siglo XIX (Carretero, 2004; Benejam & Pagès, 1997; López, 2002; Prats, 1997a, 1997b, 1999). Así, los diversos estados nacionales encontraron en la enseñanza de la historia el poder transmitir un pasado y una ideología, caracterizando a ésta como la memorización y glorificación de personajes, fechas y acontecimientos.

Actualmente se ha cuestionado la visión nacionalista de la enseñanza de contenidos históricos, ésta no se agota con la idea de nación, ni con la forma de relato para ser enseñada. La historia va más allá de sólo transmitir y describir prioritariamente aspectos relacionados con triunfos y glorias de un país, y mucho menos con la intención de que éstos tengan que ser memorizados estrictamente para asegurar una sociedad cohesionada.

Ante ello, la enseñanza de contenidos históricos no sólo debe mostrar el qué de los hechos humanos, sino también el cómo y por qué, es decir, las causas, consecuencias, transformaciones y continuidades entre acontecimientos históricos tanto de una forma sincrónica como diacrónica; en otras palabras, la relación entre sucesos ocurridos entre un mismo tiempo y los ocurridos en diferentes tiempos.

La idea de renovar la concepción de la historia y su enseñanza en la escuela se ha visto enfatizada en los últimos años, actores interesados en la calidad de la enseñanza de la historia han replanteando la naturaleza de la historia como materia dentro de la escuela, desde un plano ideológico hasta un plano didáctico.

Aportaciones que giran más en un contexto de generar individuos reflexivos, capaces de comprender tanto las situaciones que ocurren a su alrededor, como las ocurridas en el pasado y la relación entre ellas, ser conscientes de su realidad y no sólo crear individuos meramente amantes de su nación.

Desde esta visión, la labor de la enseñanza de la historia en la escuela debe radicar en sobrepasar la historia relato, la crónica del hecho histórico, no sólo ofrecer imágenes de los sucesos históricos, que no dejan de ser indispensables en la construcción de contenidos históricos, pero se debe apostar porque los aprendices comprendan las realidades sociales de una forma más integral, prestando atención al análisis de los hechos humanos pasados para poder reflexionar el presente. No se trata únicamente de un conocimiento cultural indispensable para el desarrollo de una sociedad, sino de la capacidad de análisis y el sentido crítico que puede generar en el alumno.

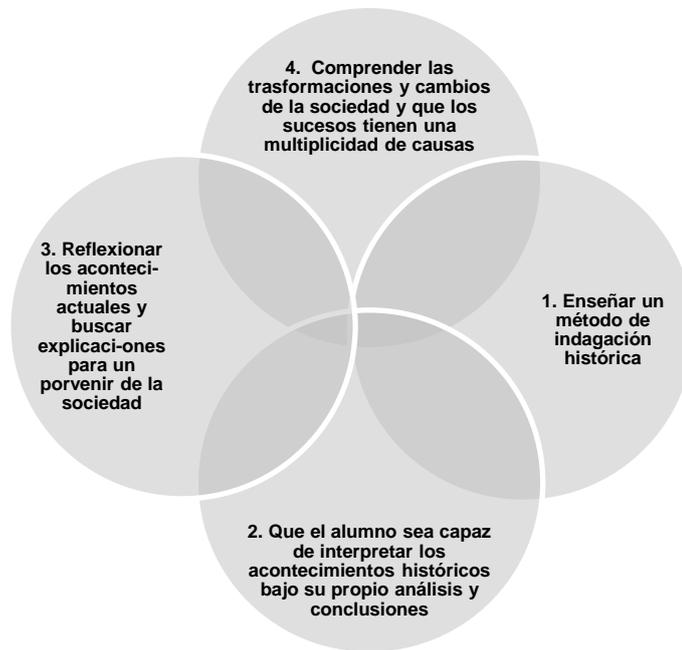
La enseñanza del conocimiento histórico comprende la formación integral (intelectual, social, así como afectiva) del alumno, es decir, la historia tiene un gran potencial educativo en el alumno, por ello, autores como Bustinza (1994) y Prats (1998) consideran los siguientes aspectos para la enseñanza integral de la historia (ver gráfico 1):

1. Introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología propia de los historiadores. Las habilidades que se requieren para reconstruir el pasado pueden ser útiles para el aprendizaje del alumno, como la capacidad de análisis, inferencia, formulación de hipótesis, etc.
2. Que el alumno sea capaz de manejar la información histórica de manera crítica, que interprete los acontecimientos históricos bajo sus propias conclusiones, con el fin de que ejerza y desarrolle su juicio crítico.
3. Buscar explicaciones para un cambio en la sociedad. El conocimiento de la historia permite tener un marco de referencia para entender el presente y saber cómo actuar en el futuro de una mejor manera.

4. Comprender los procesos de cambio y continuidad de los sucesos históricos y que éstos tienen una multiplicidad de causas que los originan. El alumno debe analizar que existen cambios y transformaciones en las sociedades y estos se originan por diferentes causas e intenciones que se interrelacionan.

**Gráfico 1**

**PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA CON UN ENFOQUE CRÍTICO**



Fuente: Elaboración propia

El aprender historia como simple proceso de creación de una consciencia nacional, de acumulación de datos, de acontecimientos, de personajes históricos es quedarse en la superficie. El estudio de la historia debe traspasar esa superficie, agotar sus posibilidades educativas, debe transportar al estudiante al análisis, comprensión y reflexión de su pasado y presente realidad, buscar explicaciones en todo momento.

A lo largo de este trabajo se detallará y se seguirá justificando las posibilidades educativas que ofrece la enseñanza de la historia, rescatar sus fines cognitivos y no sólo limitarla a fines nacionales, mediar estos dos propósitos para favorecer una

enseñanza integral de la historia. No basta con la explicación verbal del profesor y la memorización por parte del alumno, por ello, se deben superar viejas prácticas, realizar una modificación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, que no sólo afectan a la historia, sino a cualquier área de conocimiento a enseñar y en cualquier nivel educativo.

### **1.3 La enseñanza de la historia en la educación secundaria en México**

#### 1.3.1 Antecedentes y propósitos

México, al igual que otras naciones, encontró en la enseñanza de la historia en la escuela una forma de poder transmitir un pasado común, lograr consolidar una identidad nacional en su sociedad. Partiendo de un recuento general, el Instituto Panamericano de Geografía e Historia (1984) considera que la enseñanza de la historia en México se reguló en la escuela en el año de 1889 cuando se llevo a cabo el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública celebrado en la Ciudad de México. En éste, se estableció en qué niveles de la primaria elemental se enseñaría la historia, así mismo, los contenidos curriculares y el método de enseñanza, siendo el relato convenido para enseñar ésta.

Fue así como se empezó a enseñar historia de una manera articulada en la educación elemental en las diferentes entidades de México. Un personaje indispensable para llevar a cabo tal proyecto, fue Justo Sierra cuya filosofía evolucionista y humanista le facilitaba aceptar el total del pasado, interpretando cada etapa como un paso adelante. Para fortalecer “la religión de la patria”, Sierra escribió textos escolares para las escuelas elementales, con la aspiración de otorgar la misma formación a todos los niños mexicanos, para hacer de ellos ciudadanos cumplidos, sensibles y que respondieron a los mismos ideales.

Al respecto, Mendoza (2009) señala que es a partir de la época posrevolucionaria, que el libro de texto de historia se definió como un constructor y divulgador de la historia nacional y como una forma de legitimar la formación del estado surgido de la Revolución y su ideología. En un segundo sentido, se concibió la serie de saberes y

el conjunto de prácticas para la enseñanza de éstos. La enseñanza de la historia se tornaba prioritariamente a aspectos de tipo nacionalistas, es decir, a validar un pasado y una ideología común y ser transmitida como parte de la formación de las personas.

Con lo que respecta a la enseñanza de la historia en secundaria, el IPGH (1984) hace referencia que ésta tuvo su aparición cuando en 1924 queda instituida la educación secundaria al separarse de la Escuela Preparatoria, subsistiendo la primera en manos de la Secretaría de Educación Pública, mientras la segunda, en el año de 1929 pasó a formar parte de la Universidad Nacional Autónoma de México.

A partir de su consolidación, la educación secundaria ha buscado alcanzar una educación que cubra las necesidades del país, atendiendo exigencias normativas, intelectuales, sociales y éticas de la sociedad. Es así, como entre los años de 1927 a 1933 se buscó en los programas precisar los puntos de las materias que se impartirían en la educación secundaria, dando una mayor importancia a las ciencias sociales e historia. Igualmente, se recomendaba al maestro que hiciera su enseñanza objetiva, en donde se debía reducir la memorización en los alumnos y en cambio, se debía tomar mayor énfasis a desarrollar actividades que obligarán al alumno a razonar.

Actualmente, estas características normativas siguen siendo prioridad para la enseñanza de la historia, siendo reflejo de ello, los propósitos planteados para la enseñanza de la historia dentro de la Reforma Integral de Educación Secundaria 2006, los cuales se expondrán en el siguiente apartado.

### 1.3.2 Marco Normativo

Es indiscutible el hecho de que la principal finalidad de la enseñanza de la historia es la de transmitir un pasado común, el poder crear una identidad colectiva, pero también es cierto que, más allá, existen otros aspectos también indispensables de contemplar en ella y que normativamente queda establecido en México dentro del art. 3ro constitucional de la Constitución Política Mexicana, la cual menciona:

ella y que normativamente queda establecido en México dentro del art. 3ro constitucional de la Constitución Política Mexicana, la cual menciona:

La educación que imparte el Estado-Federación, Estados, Municipios, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez el amor a la patria y la consciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia... (p. 11)

Por otro lado, en el año de 1993 se decreta en el Diario Oficial de la Federación, bajo la presidencia de Carlos Salinas de Gortari, la Ley General de Educación, en la cual establece dentro de su capítulo I, artículo 7, fracción III:

Fortalecer la consciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país... (p. 2)

Así, la enseñanza de la historia en México queda normada bajo estas disposiciones oficiales. Con lo que respecta a los propósitos generales para la enseñanza de la historia en educación básica, ellos quedan marcados por la Secretaría de Educación Pública, los cuales estipulan:

- Desarrollar nociones y habilidades para la comprensión de sucesos y procesos históricos, de modo que los alumnos puedan explicar la manera en que la localidad, la entidad, el país y el mundo se transforman
- Analizar las interrelaciones que los seres humanos han establecido entre sí y con el ambiente a través del tiempo y del espacio
- Desarrollar habilidades para el manejo de información histórica
- Percibir a los individuos y a las sociedades como protagonistas de la historia y desarrollar un sentido de identidad local, regional y nacional, y que los estudiantes se reconozcan como sujetos capaces de actuar con consciencia y responsabilidad social
- Desarrollar el respeto al patrimonio cultural y a los recursos naturales
- Participar de manera informada en la resolución de problemas, con el objetivo de fortalecer la convivencia democrática e intercultural... (párr. 1)

### 1.3.3 Situación actual de la enseñanza de la historia a nivel secundaria en México: Una reflexión

Tan sólo hace algunos años, la enseñanza de la historia en México pasó por una crisis en sus aspectos curriculares. Autoridades educativas proponían un nuevo programa de estudios para la educación básica, lo que implicaba modificaciones en el programa de historia a nivel secundaria. Se anunciaba como principal cambio la reducción del tiempo dedicado a la enseñanza de la historia en el aula, lo cual desató una controversia.

El discurso que dieron las autoridades sobre la reforma educativa, fue que ésta se encamina a mejorar el desempeño docente y, por tanto, que el maestro dispusiera de mayor tiempo para preparar sus clases. De igual manera, se concibe que la nueva organización de las asignaturas fomente que los alumnos avancen de manera paulatina, gradual y articulada en el análisis y la comprensión de la sociedad en que viven. Al respecto, Arredondo (2004) hace una crítica donde expone que a pesar de ello, la reforma sigue teniendo un enfoque enciclopedista que tanto está criticando.

Igualmente, este autor menciona, que en relación a la asignatura de historia, las autoridades justificaban que para la elaboración de los programas, se habían consultado a varios especialistas, como lo son: Mario Carretero, Soledad Loaeza, Andrea Sánchez Quintanar, Enrique Krauze, entre otros, a lo cual, Krauze y Quintanar negaron haber sido consultados. Los datos proporcionados por Arredondo, dejan ver un panorama amplio para cuestionarse acerca de las modificaciones realizadas, y visualizar las contradicciones y deficiencias que, desde su perspectiva, manifiesta la llamada la Reforma Integral para la Enseñanza Secundaria 2006.

Por otra parte, también menciona que la SEP dejó ver que la historia se concibe como una materia de menor peso para el desarrollo cognitivo del individuo, tomando como mayor prioridad a las ciencias, y dándole mayor peso, en relación a las horas destinadas dentro del aula.

Otras críticas han surgido en relación a ello, las cuales exponen que el desinterés por la historia responde a fines políticos, es decir, se tiende a desarrollar una

sociedad tecnócrata y sin interés a desarrollar ideas en la sociedad. Una de esas críticas es la que realiza Héctor Vasconcelos en una entrevista que concede a Amador (2010) del semanario Proceso, en él expone que se ha dejado de lado el enfoque humanista que su padre José Vasconcelos otorgó a la educación y lejos de ello ahora sólo se le da prioridad a la capacitación exclusiva para el desarrollo económico del país. En palabras de Amador expone:

A los últimos gobiernos no les ha preocupado la educación integral, la formación de individuos pensantes y críticos, sino la capacitación de mano de obra para servir productivamente al sistema económico en el poder... (párr. 5)

Al referirse a la enseñanza de la historia Vasconcelos menciona lo siguiente:

La cuestión de la historia es realmente crucial, porque si no es a partir del conocimiento de la historia del país propio, ¿Cómo pueden formarse ciudadanos que valoren y evalúen el presente de cada generación? Me parece que solamente a partir de una perspectiva histórica y filosófica puede uno tomar decisiones maduras el día de hoy [...] el gobierno no tiene ningún interés en que los jóvenes y los adolescentes se formen en la filosofía y en la historia, pues eso es lo que desarrolla las ideas; quieren gente que simple y sencillamente sirvan a la función productiva... (Proceso, 2010, párr. 8)

Lejos de fines políticos, el planteamiento de Vasconcelos es sumamente interesante, y ligado inevitablemente al planteamiento de este trabajo, la educación ha dejado en segundo término el desarrollo de un individuo crítico y humanístico, tal vez se plantee dentro de los nuevos programas de educación básica en México, o bien, en el Programa de Historia SEP 2006 a nivel secundaria, pero está muy lejos de alcanzar sus propósitos educativos en la práctica.

Por otra parte, el hecho de contemplar más horas en el aula o enriquecer los programas con más contenidos, queda de lado o no sirve en absoluto, sino se logra modificar o poner énfasis a la práctica docente y a lo que realmente sucede dentro del aula.

Es cierto, que el Programa de Historia SEP 2006 concibe de una manera más integral la enseñanza del conocimiento histórico, enfatizando un desarrollo de pensamiento crítico, por ello, brinda diversas herramientas al profesor para mejorar su práctica, pero no se debe agotar en ello, es decir, el profesor debe buscar

cotidianamente nuevas opciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la historia. Por ello, no se debe hablar de más horas y de más contenidos, sino de más alternativas, de estrategias que favorezcan la enseñanza-aprendizaje del conocimiento histórico, así mismo, una reflexión permanente por parte del profesor para con su práctica docente. En otros términos, *no es cuestión de cantidad, sino de calidad*, por ello, una opción para mejorar la enseñanza de la historia es poner énfasis en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula, proponer y llevar a cabo nuevas formas de trabajo didáctico.

## **1.4 Principales problemáticas en la enseñanza-aprendizaje de la historia**

### 1.4.1 Objetivos disciplinares vs objetivos sociales

Parte del planteamiento de este trabajo, es la contradicción que recae en los objetivos formativos de la historia, que afecta a la enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos, siendo la educación secundaria uno de ellos<sup>1</sup>: *formar un hombre nacional o formar un hombre reflexivo* (mirar gráfico 2). Es decir, por un lado se pretende formar una identidad social y nacional en el alumno, que valore y respete su patria, los cuales estarían relacionados con los objetivos sociales y, por otra parte, se ha normado que la historia como área de conocimiento a enseñar dentro de la escuela, fomente el desarrollo cognitivo del alumno, lo que implica promover sus habilidades intelectuales, en éste caso, lo anterior estaría relacionado con los objetivos disciplinares de la historia (Carretero, 2004).

Así mismo, este autor explica que el concebir la enseñanza de la historia para la formación de un hombre nacional aunado a la formación de una persona reflexiva, tiene sus orígenes en la aparición de la enseñanza de la historia en la escuela, la cual emergió desde los ideales del Romanticismo alrededor del siglo XIX, y que enfatizaban un carácter emotivo nacionalista. Estos objetivos chocaban con los

---

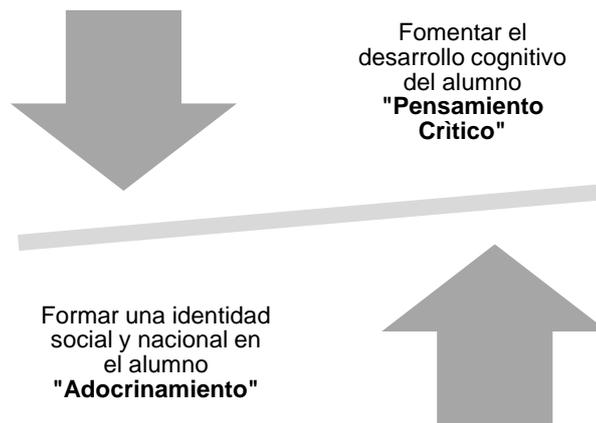
<sup>1</sup> El término formativo es utilizado por autores como Carretero y Prats y se refiere a los objetivos de la enseñanza de la historia en la escuela.

objetivos de la escuela que se sustentaba bajo ideales de la Ilustración, los cuales defendían un carácter cognitivo en el individuo.

Tal contradicción se convierte en la principal problemática de la enseñanza-aprendizaje de la historia y que actualmente se sigue observando: la enseñanza de la historia se enfoca al desarrollo cognitivo del individuo teniendo como objetivo la reflexión del alumno pero, al mismo tiempo, también el de transmitir un pasado común teniendo como principal prioridad la memorización de hechos históricos, que si bien es necesario pero no se agota en ello

**Gráfico 2**

**OBJETIVOS FORMATIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**



Fuente: Elaboración propia.

Ya se ha mencionado en este trabajo que a lo largo del tiempo se ha tomado con mayor prioridad el enfoque nacionalista, pero siguiendo esta misma perspectiva se origina una contradicción más en el campo de la enseñanza-aprendizaje de la historia: Cómo pretender construir una identidad nacional, un pasado común, cuando se está inmerso en un mundo globalizado y multicultural, en donde se desestructuran identidades, siendo ésta otra problemática para la enseñanza de la historia.

El interés de este trabajo es mostrar un panorama general de lo que significa enseñar historia y los conflictos que se ven reflejados en ella. La razón de manifestar la contradicción que recae en las finalidades de la enseñanza de la historia es: Rescatar y justificar el desarrollo de habilidades de pensamiento en el alumno como parte de los propósitos formativos de la historia, y por otra, identificarla como una de las principales problemáticas que atañe a la enseñanza de la historia.

Independientemente, del panorama expresado anteriormente, la enseñanza de la historia en la escuela se ve involucrada en otro tipo de conflictos, que van desde factores relacionados con las características del conocimiento histórico que interfieren en su construcción por parte del alumno y de su enseñanza por parte del profesor, como también a aspectos de tipo externo que giran más a un plano de política e ideología. A partir de ello, actores involucrados y preocupados por la calidad de la enseñanza de la historia, han realizado investigaciones y han establecido propuestas para enfrentar de una manera adecuada las distintas problemáticas que surgen en este proceso.

Es preciso señalar que en relación a la enseñanza del conocimiento histórico, existen muy pocos estudios realizados. A pesar del peso que conlleva la enseñanza de la historia para la conformación de la sociedad, con sus múltiples propósitos disciplinares y sociales, no logra tomar equidad de valor educativo con respecto a la enseñanza de otras asignaturas como lo son las ciencias experimentales, contemplando a ésta como otra limitante en el campo de la enseñanza de la historia.

Sin embargo, los estudios que se han hecho plasman una radiografía que permite mirar a la historia de trasfondo localizando los principales malestares que interfieren en ella. Estas aportaciones están centradas en el análisis que van desde aspectos de política hasta aspectos de didáctica, pero que todas ellas conllevan a hacer una reflexión sobre la situación que día a día se ven reflejados en el contexto de la enseñanza de la historia.

#### 1.4.2 Diversos conflictos en la enseñanza-aprendizaje de contenidos históricos

A continuación, se enlistan algunos de los principales problemas que atañen a la enseñanza-aprendizaje de la historia, y se hará desde la visión de tres autores que interesados en el tema han hecho diversas investigaciones y escritos, siendo de su interés el adolescente y que para fines de este proyecto son las más pertinentes, estos autores son: Mario Carretero, Frida Díaz Barriga Arceo y Joaquín Prats. En la tabla 1 al final de este apartado se presenta, de manera ejemplificada, los principales conflictos de la enseñanza-aprendizaje de la historia a partir de la visión de estos autores.

Carretero (1996)<sup>2</sup> hace énfasis en las problemáticas que se derivan o tienen estrecha relación con las características del conocimiento histórico como tal, todas ellas, de cierta manera, se interrelacionan y se ven reflejadas dentro del aula e involucran de forma inmediata al alumno y/o al profesor.

- No saber delimitar el conocimiento histórico. Hace referencia al hecho de que la mayoría de las veces el profesor, al momento de explicar un tema histórico sólo hace una descripción de las características sociales y políticas de determinado acontecimiento, lo cual se puede interpretar con una clase de sociología. Para que realmente se convierta en una clase de historia deberá no sólo hacer una descripción sobre los hechos pasados sino también el establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente o, por lo menos, se tiene que establecer la relación con dos momentos en el tiempo, debe existir una contextualización.

---

<sup>2</sup> Mario Carretero Rodríguez. Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid (1978). Fue Decano de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid (1988-90), donde actualmente ejerce su labor como Catedrático de Psicología Cognitiva. Sus actuales intereses de investigación tienen que ver con los problemas del aprendizaje y el desarrollo cognitivo, particularmente con las cuestiones relacionadas con la comprensión de la Historia y las Ciencias Sociales. También está interesado en los problemas del cambio conceptual y su relación con el aprendizaje de las Ciencias Experimentales. Su interés por la educación le ha llevado a realizar un extenso trabajo en capacitación de profesores e investigación educativa.

- Presentismo. Los alumnos suelen comprender los fenómenos históricos a partir de los valores actuales, dejando atrás la comprensión a partir del momento histórico. También hace mención al cambio conceptual, haciendo referencia a la resistencia en la modificación de conceptos en la historia, debido a la influencia de valores, tradiciones y costumbres, entre otras, que pueden, en determinado momento predominar en el alumno.
- La concepción de la historia como relato. Se refiere a la acción simplista que reduce a la historia como historietas donde un personaje es el protagonista y por el cual se pueden desencadenar los acontecimientos. Esta visión de la historia olvida totalmente la influencia de las estructuras económicas, sociales, así como las influencias políticas.
- El estereotipo de concebir al conocimiento histórico como sinónimo de memorístico. La mayoría de los alumnos cree que el conocimiento histórico sólo es cuestión de mera repetición de hechos. Ésta es una concepción compartida por maestros, alumnos y la sociedad en general.
- Las influencias ideológicas y políticas, y la selección de qué historia enseñar. Las influencias ideológicas y políticas, determinan las diferencias entre los programas de historia de un país con los programas de otros países, existe una deformación de contenidos históricos para conformar la llamada historia oficial de cada nación.
- El papel del historiador y del profesor en la enseñanza de la historia. El historiador, por su parte, hace una selección de los acontecimientos históricos a partir de su formación historiográfica, esto puede interferir en la comprensión de los contenidos históricos a la hora de ser enseñados, así mismo, el profesor al enseñar historia delimita desde qué postura enseñar los contenidos históricos introyectando parte de su personalidad en ello.

Otro autor preocupado por la calidad de la enseñanza de contenidos históricos es Díaz Barriga (1998a)<sup>3</sup>, quien en un estudio sobre la enseñanza-aprendizaje de la historia, dentro del programa de estudio del CCH UNAM, delimita los principales conflictos que atañen al alumno y al profesor, estos son:

- La existencia de una visión fragmentada y reduccionista de la historia en el plano disciplinar. Se observa el predominio de una enseñanza descriptiva y factual, en ella el alumno tiene sólo que aprender fechas, nombres y lugares, ocasionando un aprendizaje carente de significado.
- El desconocimiento de los procesos de construcción del conocimiento histórico-social y de las ideas y experiencias previas de los alumnos. Las ideas previas en el alumno, referidas a las vivencias sociales cotidianas toman un papel fundamental en el aprendizaje de nuevos conocimientos escolares, siendo en ocasiones, un obstáculo ya que son resistentes al cambio y obstaculizan el aprendizaje del conocimiento escolar.
- La selección de contenidos históricos que se enseñan y el cómo se enseñan representa una toma de postura donde la objetividad es limitada.
- El pensamiento docente. Hace referencia a la postura historiográfica en que se ubica, las representaciones que posee con respecto al hecho educativo y del alumno como aprendiz, los métodos predominantes a utilizar, los cuales influyen de manera inmediata en la calidad de la enseñanza de la historia.

Por otra parte, Prats (2000)<sup>4</sup> ha hecho diversas investigaciones en cuestión de didáctica en las ciencias sociales, en específico de la historia. Este autor hace una clasificación sobre las problemáticas de la enseñanza de la historia a nivel

---

<sup>3</sup> Frida Díaz Barriga Arceo. Doctora en Pedagogía, profesora titular de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la UNAM. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Especialista en modelos curriculares e instruccionales, en evaluación docente y constructivismo.

<sup>4</sup> Joaquín Prats Cuevas. Doctor en Historia Moderna. Catedrático de la Universidad de Barcelona, está especializado en Didáctica de la Historia, en el estudio de los sistemas educativos, y en la historia de las universidades. Actualmente es director del Programa de Doctorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio (Geografía, Historia y Patrimonio) de la Universidad de Barcelona.

secundaria, para ello, delimita dos rubros los cuales constituyen y determinan algunas de las principales dificultades que se deben tener presentes para cuestionar la enseñanza de la historia. Así, nombra a estos dos aspectos como dificultades contextuales y dificultades ligadas a la naturaleza de la historia.

1. Dentro de las dificultades contextuales menciona las siguientes:

a) Visión social de la historia:

- Diversos factores influyen en la realidad histórica tales como los medios de comunicación cayendo, en ocasiones, en contradicción con la que es aprendida en el salón de clases.
- *Existe una percepción social que identifica saber histórico con una visión erudita del conocimiento del pasado, saber historia es igual a ser anticuario o albacea del recuerdo.*
- Una supervaloración de lo contemporáneo, la historia interesante son sólo aquellos acontecimientos históricos inmediatos provocando una conciencia histórica fracturada y una visión presentista de la historia.
- El relativismo subjetivista. La historia es una simple recreación del pasado, cada historiador proyecta su particular visión del pasado.
- La visión esotérica de la historia. En algunos estratos sociales suela haber cierto tipo de creencias que relacionan un acontecimiento histórico con fuerzas misteriosas.

b) La utilización política de la historia: En ocasiones, los gobiernos de los países se esfuerzan en mantener y llevar a cabo efemérides que legitimicen y den valor a acontecimientos del presente.

c) Tradición y formación de los docentes. La tradición docente del profesorado está en la línea de promover una enseñanza de la historia enunciativa, poco activa y como un saber cerrado y concluido.

2. Las dificultades ligadas a la naturaleza de la historia como ciencia social corresponden las siguientes:

a) Dificultades generales:

- El estudio de la historia exige del alumno el uso del pensamiento abstracto, por lo que la presentación de los contenidos curriculares deben ser adaptados a los estados cognitivos de los alumnos. Esto representa un gran reto para los planes de estudio y para los profesores a la hora de llevarlo a cabo.
- En la historia no se puede realizar un aprendizaje por descubrimiento; es decir, es imposible reproducir un mismo hecho histórico dos veces.

b) Dificultades Específicas:

- La comprensión de conceptos históricos suele exponer dificultad en la enseñanza de la historia. Los términos utilizados manifiestan cierta confusión entre los alumnos pues suelen tener varios significados dependiendo del contexto. Otro problema es el uso de un vocabulario técnico, es decir, la utilización de términos complejos exclusivos de los historiadores.
- El tiempo y las concepciones temporales. En principio, el tiempo cronológico implica una dificultad de apreciación en algunas edades, en lo que corresponde al tiempo histórico, éste no es absoluto, ya que es un tiempo que existe de diversas formas, en cuestión de contextos sociales, políticos y culturales.

Tabla 1

PRINCIPALES PROBLEMÁTICAS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

DIMENSIÓN	AUTOR	DESCRIPCIÓN	EFECTO	UBICACIÓN
Presentismo	Carretero (1996)	Los alumnos comprenden los hechos históricos a partir de los valores actuales y no lo hacen tomando como referencia los valores que prevalecían en la época.	La comprensión de un hecho histórico se ve diversificada	Un asesinato pudo ser justificable y valido dentro del período de la Inquisición, debido a los valores que prevalecían en la época pero no lo es en los tiempos actuales.
	Prats (2002)	Se toma lo contemporáneo como prioridad ante otros sucesos históricos, concebida como la historia más interesante.	Provoca en la sociedad una conciencia histórica fracturada y una sociedad desmemoriada.	Concebir la historia de México a partir de su independencia en 1821.
Construcción de contenidos	Carretero (1996)	Se reduce el aprendizaje del conocimiento históricos a la memorización	El aprendizaje de la historia es carente de significado, inconexo y vulnerable al olvido	Aprender prioritariamente fechas, copiar libros o hacer resúmenes.
		Resistencia a la modificación de conceptos en la historia, debido a la influencia de valores, tradiciones, costumbres, etc.	Confusión en la construcción de conceptos e Impide que los alumnos construyan de una manera significativa y articulada el conocimiento escolar.	El conflicto de cómo surgió el hombre, a partir de una teoría creacionista o desde una teoría evolucionista
	Prats (2002)	Los conceptos utilizados en la historia suelen tener varios significados dependiendo el contexto		El alumno se le dificulta comprender el significado de algunos conceptos en la explicación de acontecimientos históricos.
		Las personas en ocasiones suelen tener una idea misteriosa de como ocurrió un hecho histórico, llamado por Prats como visión esotérica.	La intervención de fuerzas extraterrestres en la creación de las culturas prehispánicas de México	
		El uso de tecnicismo (palabras técnicas) para dar explicación a hechos históricos.	El uso de palabras como estamento, feudalismo, foralismo, mercantilismo, revolución burguesa etc.	
	Díaz Barriga (2004)	En la enseñanza del conocimiento histórico no se puede llevar a cabo un aprendizaje por descubrimiento.	Se limita la construcción de contenidos a su descripción	Un acontecimiento como la Conquista de México no puede ocurrir dos veces y establecer una ley general
		La existencia de una visión fragmentada y reduccionista de la historia en el plano disciplinar	El predominio de una enseñanza descriptiva y factual, en ella el alumno tiene sólo que aprender fechas, nombres y lugares, ocasionado un aprendizaje carente de significado.	Aprender sólo el año, qué paso y los personajes que participaron en la expropiación petrolera.
		Desconocer los procesos de construcción del conocimiento histórico y del conocimiento previo de los alumnos	Ignorar el papel del alumno como aprendiz y como actor social	Reducir a la enseñanza de la historia en la recepción y repetición del conocimiento histórica
	Carretero (1996)	Limitar a la historia como simples historietas donde un personaje es el protagonista y por hacer sólo una descripción de las características, sociales, económicas y políticas de un hecho histórico sin contextualizarlas.	No se concibe la relación que existe entre las estructuras económicas, sociales, políticas, así mismo, como los intereses personales, que desencadenaron un acontecimiento histórico.	Tomar como referente de la Independencia de México los intereses de Miguel Hidalgo y omitir los demás factores involucrados en ello

Dimensión temporal y espacial		El alumno debe haber desarrollado con anterioridad la comprensión del tiempo personal y del tiempo físico.	El alumno no logra comprender el significado de los distintos períodos históricos.	Ubicar el período de la cultura Olmeca del año 1200 a 400 a.C.
	Prats (2002)	El tiempo cronológico implica una dificultad de apreciación		
		La localización de unidades territoriales que aparecen en la historia se les suele dificultar a los alumnos	Los alumnos suelen hacer de manera incorrecta la localización de espacios territoriales	La ubicación territorial actual de donde estuvieron ubicadas las culturas como los mayas, olmecas, Tenochtitlán, etc.
Influencias políticas e ideológicas	Carretero (1996)	Las influencias ideológicas y políticas, determinan las diferencias entre los programas de historia de un país con los programas de otros países.	Suelen existir diferencias en aspectos de versiones de un mismo acontecimiento y afectan tanto al contenido como de imágenes representativas.	No representa lo mismo expropiación petrolera para México que para EEUU.
	Prats (2002)	Los gobiernos de los países se esfuerzan en mantener y llevar a cabo efemérides que legitimen y den valor a acontecimientos del presente y para defender sentimientos patrióticos.	Se juegan intereses políticos que delimitan que historia enseñar y qué historia omitir en lo planes de estudio.	La celebración de los días de independencia, la Revolución mexicana, el aniversario de la batalla de Puebla, entre otros.
Tradicón y formación de los docentes	Prats (2002)	Promover una enseñanza de la historia enunciativa, poco activa y como un saber cerrado y concluido	Los alumnos aprenden más un modelo interpretativo que a construir el conocimiento histórico.	Dentro del aula de clases la enseñanza de contenidos históricos se lleva a cabo de manera oral por parte del profesorado aunado a la utilización del libro de texto.
	Díaz Barriga (2004)	La posición historiográfica, las estrategias docentes que utiliza el profesor para enseñar contenidos históricos, su concepción del hecho educativo o del alumno están determinadas por su formación y por su trayectoria docente.	El pensamiento docente influye de manera inmediata en la calidad de la enseñanza de la historia	Un profesor enseña a los alumnos a través de la reflexión de hechos históricos, mientras otro profesor lo hace a través de la descripción de hechos.
Elitismo del conocimiento histórico	Prats (2002)	La concepción que se suele tener de la historia por parte de la sociedad es con ser un saber privilegiado	Sólo la gente intelectual tiene acceso o maneja este tipo de conocimiento	Los alumnos no conciben al conocimiento histórico como útil en su vida diaria.
Información contradictoria y Relativismo subjetivista	Prats (2002)	El profesor al enseñar la historia inyecta parte de su personalidad reflejando implícitamente valores, sentimientos, afinidad política en los alumnos.	Suele haber una transferencia de ideales, valores, creencias, etc.	Explicar la Revolución mexicana desde una postura política por parte de profesor
	Carretero (1996)	Cada historiador escribe su propia historia y suele existir diferentes versiones de los hechos históricos.	El alumno cae en contradicciones con la historia que es aprendida en el salón de clases.	Un hecho histórico se explica de diferente manera desde una perspectiva marxista a como se hace desde la escuela de los Annales.
	Díaz Barriga (2004)	La selección de contenidos históricos que se enseñan y el cómo se enseñan representa una toma de postura donde la objetividad es limitada.	Los hechos históricos son susceptibles a interpretación, ya sea por parte de historiador, profesor y del mismo alumno.	

Fuente: Elaboración propia

## **1.5 Algunos estudios y hallazgos sobre la enseñanza-aprendizaje de la historia en adolescentes**

Frente a las problemáticas antes descritas, se han llevado a cabo diversos estudios en distintos países interesados en mejorar la calidad de la enseñanza de la historia con el fin de identificar cuáles son sus detonadores y sirvan como parámetro para generar alternativas que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Las investigaciones que a continuación se mencionan toman como eje central al alumno y al profesor, es decir, a la construcción del conocimiento histórico y a la práctica didáctica de la historia.

### **1.5.1 Estudios enfocados al alumno**

Carretero (1996) señala que existen varias investigaciones que se han centrado en lograr que los alumnos comprendan mejor los contenidos históricos. Por ejemplo, investigaciones basadas en los estadios piagetanos, indican que a comparación con los contenidos de asignaturas como lo son las matemáticas o las ciencias experimentales, el razonamiento hipotético-deductivo en la historia ocurría más tardíamente, es decir, el aprendizaje de la historia se favorece en la adolescencia al relacionarse con el desarrollo de un pensamiento formal y, por tanto, con la capacidad de resolver problemas y razonar el conocimiento histórico.

Lo anterior, de igual manera, indicaba que el razonamiento de contenidos históricos resulta más complejo a comparación con otras áreas de conocimiento experimentales, entre las causas se considera que en la historia existe una gran influencia ideológica y política, no se pueden realizar experimentos para comprobar una hipótesis y, por tanto, no existen leyes generales para los fenómenos ocurridos, por tanto, no se pueden contemplar de la misma manera en cuestión de práctica didáctica, o de evaluación.

Otro aspecto importante en las investigaciones llevadas a cabo sobre la construcción del conocimiento histórico, son las que se refieren a las ideas previas que posee el alumno y la forma en que éste se encuentra organizado. A continuación, se muestran algunos hallazgos que señalan aspectos relacionados con el pensamiento histórico del adolescente y con el conocimiento previo que posee.

Estudios enfocados al pensamiento histórico en el adolescente son los realizados por Grupo Valladolid (1994), que toma como ejes tres aspectos: La imagen, el concepto y la explicación en historia en adolescentes, entre las conclusiones obtenidas se encuentran las siguientes:

- La representación de la historia de los alumnos está llena de elementos descriptivos, plásticos y visuales, escaseando los elementos explicativos y éstos se fijan casi siempre en los aspectos más superficiales y llamativos.
- Los adolescentes no valoran el pasado, sólo reconocen el conocimiento histórico como una asignatura obligada a cursar, o en todo caso, como un conocimiento cultural.
- Los alumnos que poseen mayores conocimientos y poseen redes conceptuales más complejas sobre un hecho histórico ofrecen explicaciones más elaboradas sobre éste.

Por otra parte, Díaz Barriga (1998a), en un estudio realizado a nivel bachillerato sobre procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes, menciona lo siguiente:

- Existe una diferencia entre el conocimiento del experto y el conocimiento del novato. No sólo se refiere a la cantidad de conocimiento histórico que posee el alumno, sino en la organización que hace del conocimiento y en que su actividad sea estratégica, autorregulada y reflexiva.
- Las preconcepciones de los alumnos, sus habilidades de comprensión de textos y composición escrita son factores que condicionan la comprensión conceptual de los temas históricos.
- En el proceso de enseñanza-aprendizaje, se muestra un avance superior en relación a la adquisición y comprensión de los conceptos históricos y menos significativos en las habilidades de dominio, como lo es el

pensamiento crítico, las explicaciones históricas, la ubicación temporal y espacial.

Otros estudios se han relacionado con la visión que tienen los alumnos de la historia como materia escolar. Schick (1991, como se citó en Carretero, 1996) realizó una encuesta a alumnos de secundaria sobre cuáles eran las materias preferidas para ellos, partiendo de la idea de que la Historia era la menos preferida. Los resultados fueron totalmente opuestos:

- La Historia es considerada la asignatura más interesante frente a las Matemáticas, las Ciencias, la Geografía y las lenguas extranjeras, mientras que en cuestión de utilidad, los alumnos consideran que las Matemáticas, las Ciencias o la Geografía son más útiles que la Historia. Un dato sobresaliente es que el 96% considera que la Historia es una asignatura absolutamente necesaria en la enseñanza escolar. Bustinza (1998) considera que parte de este resultado elevado es debido a que los estudiantes responden lo que creen que deben responder y no lo que realmente piensan al respecto.

### 1.5.2 Estudios enfocados al profesor

Prats (2000) cita una investigación realizada por López del Alamo donde señala que casi el 90% del profesorado basa su actividad didáctica fundamentalmente en el uso del libro de texto. Pese a todo, la mayor parte del tiempo se dedica a la explicación del profesor: más del 80% explican entre media hora y una hora cada día de clase. Todo ello, complementa la idea de que la visión que los alumnos perciben de la historia por parte de sus profesores se acerca más a escuchar relatos, más o menos interesantes y es difícil identificar esta materia con una ciencia que presenta hipótesis y tiene un método de investigación.

Díaz Barriga (1998a) en su estudio sobre la enseñanza-aprendizaje de la historia en el curriculum del CCH UNAM, determinó, entre sus conclusiones que, el enfoque disciplinar o historiográfico de los profesores influye de manera importante en la práctica dentro del aula. De igual manera, los profesores carecen de una formación

referida a cuestiones pedagógicas o psicológicas, es decir, aspectos de tipo didáctico o, en su caso, los profesores desconocen los procesos cognitivos que intervienen en el alumno al momento de construir el conocimiento. Por consiguiente, no llevan a cabo una planeación basada en objetivos, sino, es percibida como una actividad a partir de su experiencia y disciplinar.

Benejam & Pagès (1998) cita algunas investigaciones hechas por autores como Thornton (1991), Evans (1993) y Newmann (1990, 1991) sobre el pensamiento y la enseñanza del profesor de historia, geografía y ciencias sociales a nivel secundaria, a partir de ellas establece las siguientes conclusiones:

- El pensamiento de los profesores es el resultado de sus creencias, conocimientos, de su formación y su práctica.
- El pensamiento docente influye en la planificación y en el currículum que realmente se imparte.
- La gran mayoría de los profesores tiene dificultades para relacionar las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales con su práctica.
- La mayoría de las estrategias utilizadas por el profesor son la narración y la utilización del libro de texto.

En la tabla 2 se muestran los principales hallazgos en relación a las investigaciones expuestas en este trabajo sobre el alumno y el profesor en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la historia.

Por otra parte, queda reflejado que la enseñanza de la historia va más allá de cuestiones culturales y sociales y a lo largo del tiempo se ha visto inmerso en mitos que han impedido que la enseñanza de la historia trascienda en cuestión de calidad dentro de la escuela (mirar tabla 3).

El cómo se enseña historia está influido, en gran parte, por su programa de estudio, por ello, en el siguiente capítulo se expondrá el Programa de Historia SEP 2006 a nivel secundaria, determinando sus principales elementos que guían no sólo el cómo sino el qué de la enseñanza de la historia a nivel secundaria.

**Tabla 2**

**HALLAZGOS SIGNIFICATIVOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA**

ALUMNO	PROFESOR
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El razonamiento de contenidos históricos resulta más complejo en comparación de otras disciplinas como las físico-matemáticas debido a las influencias ideológico - políticas, no se pueden realizar experimentos para comprobar hipótesis y no existen leyes generales</li> <li>• Es importante abordar las ideas previas de los alumnos y el papel que toma la didáctica para construir contenidos significativos</li> <li>• La historia es considerada más interesante frente a las matemáticas, las ciencias, la geografía y las lenguas extranjeras. Con respecto a su utilidad la historia es la menos favorecida</li> <li>• El interés y el gusto por la historia decrecen con la edad, esto puede ser debido a efectos de la instrucción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La visión que los alumnos perciben de la historia está influida por la metodología que el profesor utiliza para enseñar historia</li> <li>• El pensamiento docente (creencias, conocimiento, formación y práctica) influye en la planificación y en el curriculum que realmente se imparte.</li> <li>• Los profesores están anclados en una cultura escolar histórica caduca afectada por las administraciones escolares quien impiden una poca participación por parte de éste en los lineamientos acerca de la enseñanza-aprendizaje de la historia.</li> <li>• Los profesores carecen de una formación didáctica y también en relación a los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje del alumno, lo cual se ve reflejado en una práctica docente de tipo experiencial.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

**ALGUNOS MITOS Y REALIDADES DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE  
DE LA HISTORIA**

MITOS	REALIDADES
La historia sólo es un bagaje cultural	La historia es un área de conocimiento con altas posibilidades educativas para generar un individuo reflexivo.
Aprender historia es memorizar fechas, datos, personajes, etc.	Aprender historia implica cuestionarse, reflexionar y comprender acerca de la realidad y de sí mismo.
La historia son historietas donde un personaje es el protagonista y por el cual se desencadenan los acontecimientos	La historia va más allá de un relato, implica un análisis acerca de los factores causales, personales e impersonales y su relación entre ellos de un fenómeno social.
La historia es un conocimiento privilegiado y sólo la gente intelectual tiene acceso a él.	Aprender historia forma parte del desarrollo integral de todo individuo que le permite entender su presente
La historia interesante es la que trata nuestro ayer y anteayer inmediato.	Para entender la historia reciente se debe saber contextualizar los hechos en tipos de formaciones sociales en diferentes tiempos que, por su estructura económica, ideológica, cultural y política, explican estos hechos de manera totalmente diversa según el contexto
Por sus características, la historia se debe enseñar en la adolescencia	Investigaciones señalan que aún en la adolescencia la construcción de contenidos históricos se dificulta.
A los alumnos les desagrada aprender historia	Estudios realizados señalan que la historia está entre las materias preferidas por los alumnos frente a las matemáticas, las ciencias, la geografía y las lenguas extranjeras.
La finalidad de la historia es crear una conciencia nacional	Lejos de crear sentimientos patrióticos, la historia tiene como finalidad crear un individuo crítico
La historia establece hechos inequívocos	La historia es una ciencia que está sujeta a interpretación por parte de quién la escribe

Fuente: Elaboración propia

## **CAPÍTULO 2            PROGRAMA DE HISTORIA SEP 2006 DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

### **2.1    Antecedentes**

La educación secundaria en México tiene como finalidad brindar conocimientos más avanzados que permitan continuar con el nivel medio superior o incorporarse al sector productivo. En la Reforma Integral de Educación Secundaria 2006 se señala que mediante la educación secundaria se brindan oportunidades formales para adquirir y desarrollar los conocimientos, las habilidades, los valores y las competencias para seguir aprendiendo a lo largo de su vida y enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio.

Zorrilla (2004) menciona que desde la reforma a la educación de 1993, durante el gobierno de Salinas, quedó estipulado que la educación secundaria sería obligatoria, por tanto, le correspondía al Estado dar cobertura total a toda la población en edad de asistir a la educación secundaria y asegurar su permanencia en ella hasta terminarla. La visión de la educación secundaria obligatoria fue dar continuidad y que hubiera una congruencia con la formación obtenida por la educación primaria. Debía procurar en el alumno la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como, la construcción de valores y actitudes.

El enfoque que tuvo el programa de 1993 partió desde una perspectiva constructivista, es decir, se centra la atención en las ideas y experiencias previas del alumno, así mismo, se orienta en proporcionar en él la reflexión, la comprensión y el trabajo en equipo y, de igual manera, el fortalecimiento de actitudes para intervenir en una sociedad democrática y participativa (Zorrilla 2004).

Igualmente, este autor señala que este programa trajo consigo diversas problemáticas en cuestión de práctica educativa, fue imposible llevar a cabo, de manera pertinente y congruente, todos los lineamientos introducidos. Un aspecto sobresaliente fue el desinterés que generaba en los alumnos de secundaria los programas de estudio saturados que, en ocasiones, no se lograban cubrir en su

totalidad por cuestiones de tiempo, en donde lo restante quedaba en manos del alumno para ser aprendidos, ocasionando una fragmentación de conocimiento y dejando entre ver una prioridad de conocimiento por ser aprendido. También se puso énfasis al excesivo valor que se daba a la aplicación del examen.

Por tal, en junio del 2004 la SEP propuso una Reforma Integral para la Enseñanza Secundaria, la cual consideraba una modificación del mapa curricular de la secundaria implicando una modificación de los espacios curriculares y la distribución del tiempo para cada materia de estudio. Bajo críticas, desacuerdos, debates, y demás, la RIES se empezó a implementar en algunas escuelas en el 2005 como una etapa de prueba, siendo en el 2006 cuando entra en vigor en 1er grado, en el ciclo escolar 2007-2008 se incorporó el segundo grado y es en el ciclo 2008-2009 que se dio una cobertura total del programa en la educación secundaria.

Entre las principales polémicas que desencadenó la nueva reforma fueron las referentes a la modificación del mapa curricular, ejemplo de ello fue la desaparición de asignaturas como historia, formación cívica, ética e introducción a la física y a la química en primer grado, mientras que, por otra parte, se crearon otras como orientación, tutoría y asignatura regional. De igual manera, la transformación y concentración de asignaturas en una sola como la física y química en ciencias, así como, la distribución de horas. En las tablas 4 y 5 se muestran los mapas curriculares referentes al plan de estudios del 93 y del 2006.

Sin lugar a duda, una de las mayores controversias que originó el nuevo mapa curricular de secundaria, y que se vincula con este trabajo, fueron las referidas a la enseñanza de la historia, siendo la cantidad de tiempo que se le dedica a la construcción de contenidos históricos el principal cuestionamiento. Por ello, la historia pasó de ser una asignatura que se impartía en los tres grados de educación secundaria para ahora ser impartidos en los dos últimos grados, pasando de un total de 9 horas a un total de 8 horas.

Tabla 4

**PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SEP 93  
MAPA CURRICULAR**

PRIMER GRADO	HORAS	SEGUNDO GRADO	HORAS	TERCER GRADO	HORAS
Español	5	Español	5	Español	5
Matemáticas	5	Matemáticas	5	Matemáticas	5
Historia Universal	3	Historia Universal	3	Historia de México	3
Geografía General	3	Geografía de México	2		
Civismo	3	Civismo	2		
				Orientación Educativa	3
Biología	3	Biología	2		
Introducción a la Física y a la Química	3	Física	3	Física	3
		Química	3	Química	3
Lengua Extranjera	3	Lengua Extranjera	3	Lengua Extranjera	3
Expresión y apreciación artística	2	Expresión y Apreciación Artística	2	Asignatura Opcional dedicada en cada Entidad	2
Educación Física	2	Educación Física	2	Educación Física	2
Educación Tecnológica	3	Educación Tecnológica	3	Educación Tecnológica	2
Total	35	Total	35		

Fuente: Tomado de Martínez, E. (2006), *La enseñanza de la historia y las reformas educativas en la escuela secundaria*.

Tabla 5

**PLAN DE ESTUDIOS SEP 2006  
MAPA CURRICULAR**

PRIMER GRADO	HORAS	SEGUNDO GRADO	HORAS	TERCER GRADO	HORAS
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en biología)	6	Ciencias I (énfasis en Física)	6	Ciencias II (énfasis en Química)	6
Geografía México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I*	3	Tecnología II*	3	Tecnología III*	3
Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal)	3				
Orientación y Tutor	1	Orientación y Tutor	1	Orientación y Tutor	1
Total	35	Total	35	Total	35

Fuente: SEP (2006). *Reforma Integral para la Educación Secundaria*.

La nueva organización de las asignaturas en el mapa curricular considera que los alumnos avancen de manera paulatina, gradual y articulada en el análisis y la comprensión de la sociedad en que viven. De esta forma, con el estudio de la historia I y II, en segundo y en tercer grados respectivamente, permiten al alumno avanzar en el desarrollo de las nociones de espacio y tiempo históricos, ejercitarse en la búsqueda de información con sentido crítico, y reflexionar sobre los sucesos y procesos del pasado que han conformado las sociedades actuales.

## **2.2 Descripción del Programa de Historia SEP 2006**

### 2.2.1 Propósitos

El nuevo Programa de Historia SEP 2006 concibe a la historia como un conocimiento crítico e inacabado de la sociedad, por ende, busca que los estudiantes analicen su realidad, que se perciba como una materia formativa capaz de generar en los alumnos un análisis crítico de hechos y procesos del pasado y del presente. Por ello, la enseñanza de la historia a nivel secundaria contempla un perfil de egresado, en donde el alumno cuente con las siguientes características:

Que los alumnos:

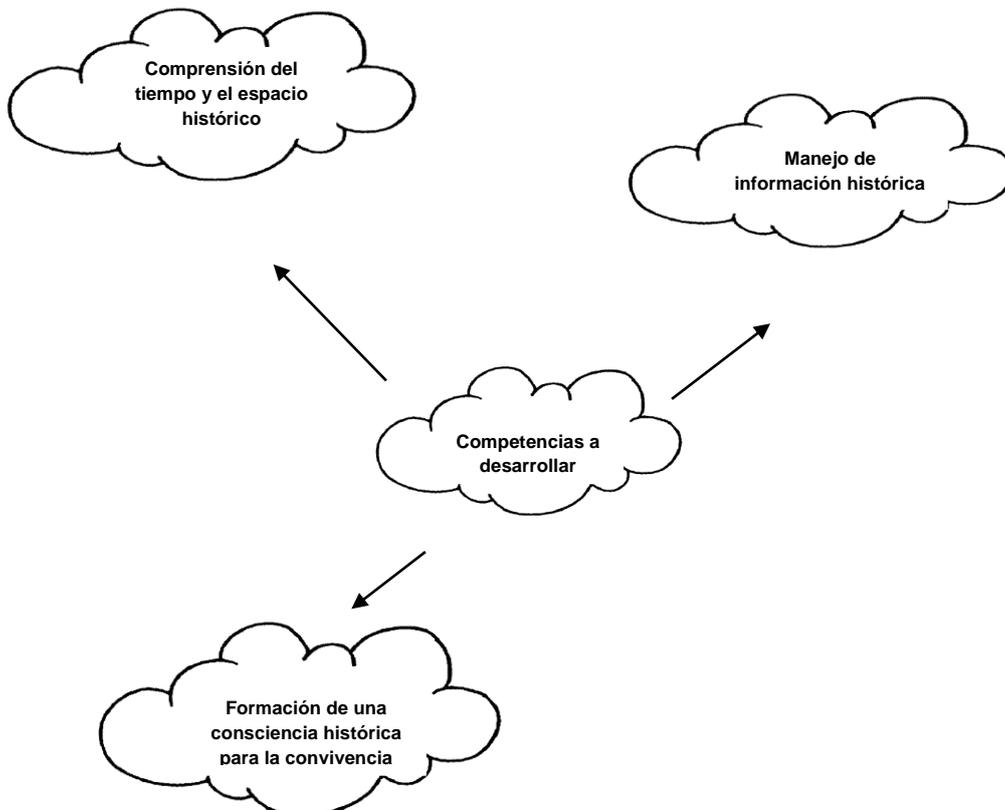
- Sea capaz de comprender y ubicar en su contexto los sucesos y procesos de la historia, tanto, universal, como de México
- Que lo anterior le permita explicar algunas características de las sociedades actuales
- Por otro lado, comprenda que existen puntos de vista diferentes sobre los acontecimientos del pasado, y por ende, genere en él un criterio pertinente para poder utilizar y evaluar esa información histórica
- Así como también pueda expresar de una manera organizada y argumentada sus conocimientos sobre el pasado
- De igual manera, adopte una consciencia social, es decir, logre identificar que las acciones que grupos e individuos desempeñan, ejercen un papel fundamental en la conformación de las sociedades y, por otra parte, reconozcan que sus acciones inciden en su presente y futuro
- Se habla también de que el alumno adquiera una consciencia nacional, reconozca los aportes de los pueblos al patrimonio cultural e identifique y comprenda el origen y desarrollo de aquellos rasgos que nos identifican como una nación multicultural

## 2.2.2 Competencias a desarrollar

Para contribuir al logro del perfil de egreso de la educación básica, la enseñanza de la historia en nivel secundaria considera desarrollar competencias en el alumno que contribuyan a analizar su sociedad desde una perspectiva histórica, estas se pueden observar en el siguiente gráfico. En este apartado es preciso señalar, que dentro del Programa de Historia SEP 2006 las competencias a desarrollar en los alumnos sólo se enlistan, sin hacer una descripción específica de cada una de ellas.

**Gráfico 3**

**PROGRAMA DE HISTORIA SEP 2006  
COMPETENCIAS A DESARROLLAR**



Fuente: Elaboración propia.

### 2.2.3 Enfoque

Para llevar a cabo los planteamientos anteriores se requiere que la enseñanza de la historia se oriente a que los alumnos comprendan los hechos y procesos bajo una concepción que considere que el conocimiento histórico es crítico, inacabado y que tiene relación con todo proceso social, por ello, el Programa de Historia SEP 2006 considera, los siguientes elementos:

1. Una estructura organizada en función de tres ejes: comprensión del tiempo y del espacio histórico, manejo de información histórica, y formación de una conciencia para la convivencia.

#### a) Comprensión del tiempo y espacio históricos

- Tiempo histórico. Para que el alumno desarrolle la noción de tiempo histórico es importante que comprenda una serie de relaciones temporales entre los sucesos y procesos a lo largo de la historia, como las siguientes:
  - Ordenamiento cronológico. Implica ubicarse en el tiempo y establecer la sucesión, simultaneidad y duración de hechos y procesos en un contexto general.
  - Cambio-permanencia. Consiste en identificar las transformaciones y continuidades a lo largo de la historia, evaluar los cambios y, sobre todo, comprender que las sociedades no son uniformes, estáticas ni siguen un desarrollo lineal, sino que cada una tiene sus propias características y ritmos de cambio.
  - Multicausalidad. Significa explicar el origen y desarrollo de los sucesos históricos según su complejidad, así como entender la manera en que los elementos se interrelacionan y forman procesos.
  - Pasado-presente-futuro. Es importante desarrollar esta noción para que se comprenda que ciertos rasgos del presente tienen su origen en el pasado y se proyectan en el futuro.

- Espacio histórico. Por espacio se entiende el lugar en donde se interrelacionan los elementos naturales y humanos. Implica analizar la dinámica entre naturaleza, economía, sociedad y cultura a lo largo del tiempo.

b) Manejo de información histórica: Este eje está relacionado con contenidos procedimentales y habilidades intelectuales como:

- Formulación de interrogantes o problemas. Implica cuestionarse sobre algún suceso, proceso o interpretación histórica.
- Lectura e interpretación de testimonios escritos, orales o gráficos. Se debe diferenciar entre el relato de un hecho y su interpretación, y considerar las circunstancias históricas que le dieron origen.
- Expresar conclusiones de manera oral, escrita o gráfica. Demanda el uso adecuado de conceptos históricos, la organización de ideas y la argumentación.

c) Formación de una consciencia histórica para la convivencia. El alumno debe considerarse como parte de su comunidad, de su nación y del mundo, asuma que sus acciones tienen repercusiones y, por ello, sus decisiones deben ser informadas y responsables. Al comprender el desarrollo de distintas culturas, el alumno reconoce y valora la diversidad que ha prevalecido en la sociedad, y entiende la importancia del diálogo y de la tolerancia para la convivencia entre distintos individuos y pueblos, y los pone en práctica.

2. Cuatro ámbitos de análisis: económico, social, político y cultural. La fragmentación por ámbitos es convencional, entonces se requiere que el alumno, luego de analizarlos, los integre para construir una historia que considere la multiplicidad de factores. Para estudiar las múltiples dimensiones de la realidad se consideran cuatro ámbitos de análisis:

- a) Económico: La manera en que los seres humanos se han relacionado a lo largo de su historia para producir, intercambiar y distribuir bienes.
  - b) Social: Tienen que ver con la dinámica de la población en el espacio, algunos aspectos de la vida cotidiana y las características, funciones e importancia de distintos grupos en las sociedades a lo largo de la historia.
  - c) Político: Se relaciona con las transformaciones que han caracterizado el desarrollo de la humanidad, a través de las distintas formas de gobierno, leyes, instituciones y organización social de los pueblos a lo largo del tiempo.
  - d) Cultural: Contempla la manera en que los seres humanos han representado, explicado y transformado el mundo que les rodea.
3. La relación de la historia con las demás asignaturas. La historia aporta a los estudiantes nociones y habilidades de pensamiento para ubicar en un contexto temporal y espacial, contenidos de las asignaturas de geografía, formación cívica y ética, ciencias, español y artes. Además, se enriquece con los contenidos de otras asignaturas como la noción de espacio abordada en geografía y la de ambiente, en ciencias. También comparte propósitos con otras asignaturas: con español, el interés por desarrollar habilidades para expresar ideas e interpretar textos; con geografía, la comprensión del espacio y la diversidad del mundo; con artes, el análisis de imágenes o manifestaciones artísticas y de distintas expresiones culturales; y con matemáticas, la comprensión y elaboración de gráficas y estadísticas.

Del mismo modo comparte el desarrollo de valores y actitudes: con artes el respeto y la conservación del patrimonio cultural; con ciencias la valoración del ambiente; con formación cívica y ética el reconocimiento de la diversidad, el desarrollo del sentido de identidad, el respeto a la legalidad, el aprecio por la democracia, y la participación para resolver problemas sociales.

#### 2.2.4 Contenidos

El estudio de la historia está organizado con un criterio cronológico. El Curso de Historia I y II presentan una división en períodos que contribuye a explicar el pasado esclareciendo las principales características de las sociedades analizadas. En ellos se da una visión general y sintética de las principales características de las sociedades en diferentes espacios, subrayando sus cambios y transformaciones.

La cronología propuesta procura dar prioridad a la explicación de temas relevantes de cada período y responde a la necesidad de reflexionar con mayor detenimiento sobre la historia del siglo XX. Se dedica a los siglos XIX y XX tres de los cinco bloques que conforman ambos programas, ante esto, se espera despertar un mayor interés por la historia y motivar juicios y respuestas informadas acerca del acontecer reciente.

Para fines de este trabajo se describirán los elementos que constituyen el Curso de Historia II, del cual se retoman parte de sus contenidos, en específico del bloque I, para diseñar la propuesta de las sesiones prototipo y que dentro del capítulo cinco se justificara el por qué . El Curso de Historia II abarca de las culturas prehispánicas hasta el México de nuestros días y se estructura en 5 bloques:

El primer bloque inicia con una reflexión sobre el mundo prehispánico para comprender que éste y la conformación de Nueva España constituyen un período fundamental. El segundo bloque se explica la consolidación de Nueva España, su proceso decisivo de integración territorial, conformación demográfica, definición cultural, crecimiento económico y articulación política hasta la crisis de la monarquía española. El tercer bloque abarca de la consumación de la independencia al inicio de la revolución. Este período se explica en función de los movimientos sociales y políticos que buscaban consolidar a la nación, su sistema político y su identidad cultural. El cuarto bloque considera los años del siglo XX en que se crearon las Instituciones del Estado contemporáneo, desde la implantación de un modelo estatal de desarrollo social, político y económico hasta su decadencia. El quinto bloque agrupa las tres últimas décadas del siglo XX. Aborda la transición política y social aún vigente.

Los bloques del Curso de Historia II se estructuran de la siguiente manera:

*Propósitos:* Precisan el aprendizaje que se pretende logre el alumno al trabajar los contenidos. Hacen alusión a los tres ejes y son referentes para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

*Contenidos:* Son los temas históricos organizados en tres apartados:

- Panorama del período. Este apartado tiene un carácter general e introductorio, servirá al maestro para conocer cuáles son las ideas previas, inquietudes y dudas que tienen sus alumnos sobre el período.
- Temas para comprender el período. Su propósito es que los alumnos analicen procesos históricos. Debe favorecerse el desarrollo de habilidades relacionadas con el manejo de información y de las nociones temporales de multicausalidad, cambio, permanencia, simultaneidad y ruptura.
- Temas para analizar y reflexionar. Se presentan temas para despertar el interés del alumno por el pasado: analizar el desarrollo tecnológico, la vida cotidiana o los retos que las sociedades humanas han enfrentado a lo largo del tiempo. Se deben elegir con base en las inquietudes, intereses y necesidades del grupo.

*Conceptos clave:* Cada bloque cuenta con este apartado donde se señalan los conceptos principales que permiten caracterizar el período estudiado.

*Aprendizajes esperados:* Señalan lo que se espera que los alumnos sepan y sean capaces de hacer al finalizar cada bloque y corresponden a los tres ejes que estructuran el programa, de modo que son indicadores que ayudan al maestro a valorar el desempeño de los alumnos.

*Horas de trabajo:* Son las horas de clase sugeridas al docente, para que las considere en la planeación didáctica de cada bloque.

*Comentarios y sugerencias didácticas:* Se trata de orientaciones y sugerencias didácticas acordes con el enfoque, los propósitos y los ejes que estructuran el programa. En esta sección se dan algunas especificaciones para el trabajo con las nociones de tiempo y espacio y se destaca la relación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que promueve la enseñanza de la historia con otras asignaturas. Asimismo, se propone el uso de materiales o la realización de actividades generales. Este apartado no tiene un carácter prescriptivo y es tan sólo un referente que puede ser modificado por el maestro de acuerdo con su experiencia y conocimientos o según las características del grupo.

Los aspectos antes señalados son sólo un reflejo de la gran diversidad de apoyos didácticos que el Programa de Historia 2006 ofrece al profesor en beneficio a su práctica docente. Estos elementos se pueden observar más detalladamente en la página oficial de la SEP dentro del apartado destinado a la educación secundaria referida a la enseñanza de la historia<sup>5</sup>.

Para fines del trabajo, en la tabla 6 se presenta el Curso de Historia II, bloque I donde se detalla los aspectos antes comentados:

Es a partir de los fundamentos del Programa de Historia SEP 2006 antes señalados, se guiará la propuesta de sesiones prototipo, las cuales se expondrán en el capítulo 5, y que tiene como finalidad brindar una alternativa y apoyo didáctico al profesor para favorecer el pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de tercer grado de secundaria.

---

<sup>5</sup><http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/historia/index.htm#>

Tabla 6

**CURSO DE HISTORIA II SEP 2006  
CONTENIDOS**

<b>BLOQUE 1. LAS CULTURAS PREHISPÁNICAS Y LA CONFORMACIÓN DE NUEVA ESPAÑA.</b>	<b>Horas de trabajo sugeridas 40</b>
<p><b>PROPÓSITOS:</b></p> <p>Obtengan una perspectiva general de la cultura y la organización social, política y económica de los pueblos prehispánicos e identifiquen los cambios ocurridos durante la conformación de Nueva España.</p> <p>Analicen las causas y consecuencias de la conquista y comprendan el proceso de conformación de la sociedad novohispana.</p> <p>Reconozcan los aportes culturales prehispánicos e hispánicos, y de otros pueblos en nuestra cultura, para valorar su diversidad y sus manifestaciones.</p>	
<b>TEMAS Y SUBTEMAS</b>	<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>
<p>1. PANORAMA DEL PERÍODO.</p> <p>Características relevantes e importancia de las civilizaciones prehispánicas en la herencia cultural de México. Rupturas, continuidades e innovaciones a raíz de la conquista.</p> <p>2. TEMAS PARA COMPRENDER EL PERÍODO.</p> <p>¿Cuál fue la aportación del mundo prehispánico a la conformación de Nueva España?</p> <p>2.1 <i>El mundo prehispánico. Mesoamérica y sus áreas culturales.</i> Fundamentos generales de la ideología, la religión y el arte de las distintas culturas. La Triple Alianza, Tlaxcala y otros señoríos independientes. Economía, estructura social y vida cotidiana.</p> <p>2.2 <i>Exploración y expediciones españolas.</i> La conquista de Tenochtitlán. Otras campañas y expediciones: Michoacán, el occidente y Yucatán. Nueva España como sucesora del imperio de Moctezuma. La</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenar en una línea del tiempo sucesos y procesos relevantes del desarrollo cultural del México prehispánico, de la conquista y de la conformación de Nueva España.</li> <li>• Ubicar en mapas las diversas culturas desarrolladas a lo largo del tiempo en el territorio actual de México.</li> <li>• Reconocer las características económicas de Nueva España y la importancia que tuvo su producción de metales preciosos en el mercado mundial.</li> <li>• Utilizar los conceptos clave para explicar algunas características del período.</li> <li>• Distinguir características</li> </ul>

<p>conversión de los señoríos prehispánicos en pueblos de indios.</p> <p>2.3 <i>La implantación de una nueva cultura y su organización.</i> La evangelización y la fundación de nuevas poblaciones. Particularidades de Nueva Galicia y Yucatán. La instauración de las audiencias y el virreinato. Los obispados. La transformación del paisaje: introducción del ganado, el trigo, los cítricos y otras especies.</p> <p>2.4 <i>Los años formativos.</i> Actividades económicas de los españoles: agricultura, ganadería y explotación minera. La expansión hacia el norte. Los conflictos entre corona y encomenderos. Los conflictos entre órdenes religiosas y el gobierno virreinal. La consolidación del poder virreinal. La universidad, la casa de moneda, el consulado de comerciantes. El carácter corporativo de la sociedad.</p> <p>2.5 <i>Nueva España y sus relaciones con el mundo.</i> Las fronteras cerradas de Nueva España. Las flotas y el control de comercio. inmigración Española y esclavitud africana. El comercio con Perú y con las Filipinas. La defensa del Caribe español. Las remesas de la plata mexicana.</p> <p>2.6 <i>Arte y cultura temprana.</i> Los conventos, los frescos, las obras históricas, los códices. El mestizaje cultural en la lengua, la alimentación, las costumbres y la ideología. El mestizaje cultural en la lengua, la alimentación, las costumbres y la ideología.</p> <p>2.7 <i>La llegada a la madurez.</i> La organización política: pueblos y ciudades, cabildos indígenas y ayuntamientos. Las instituciones eclesiásticas. La Inquisición. Los pueblos de indios y las haciendas. El comercio interno.</p> <p>3. TEMAS PARA ANALIZAR Y REFLEXIONAR</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El intercambio de productos americanos y europeos y su importancia en la alimentación.</li> <li>• De la herbolaria prehispánica a la gran industria farmacéutica.</li> <li>• Uso y control del agua a lo largo del tiempo.</li> </ul>	<p>de las formas de expresión artística prehispánicas y novohispanas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los cambios en la sociedad, el ambiente y el paisaje en Nueva España a partir de la catástrofe demográfica y de la introducción de nuevas formas de cultivo y especies animales y vegetales.</li> <li>• Reunir información sobre las costumbres, las tradiciones y la vida cotidiana prehispánica y novohispanas.</li> <li>• Leer fragmentos de textos sobre la conquista para comparar diversas interpretaciones sobre un mismo hecho o proceso.</li> <li>• Reconocer la herencia cultural prehispánica y novohispana.</li> </ul>
--	---

## **CAPÍTULO 3            CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN ALUMNOS DE SECUNDARIA**

### **3.1    Características del conocimiento histórico**

La construcción del conocimiento histórico exige al alumno llevar a cabo diversos procesos cognitivos, al igual que ocurre en otras áreas de conocimiento, pero éstos varían según las características que los constituye. En la historia, las habilidades cognitivas que el alumno debe desarrollar al construir sus contenidos son de un carácter complejo causando dificultad al ser aprendidos (ver tabla 1). Por ello, en las mismas problemáticas de aprendizaje del conocimiento histórico, emanan sus propias particularidades.

Las principales habilidades de dominio del conocimiento histórico, o bien, los procesos cognitivos que el alumno debe desarrollar al construir contenidos históricos son: comprensión del tiempo histórico, comprensión de relaciones espaciales, explicación causal o multicausal, razonamiento relativista y empatía ante agentes históricos. A continuación, se describen sus elementos principales (Benejam & Pagès, 1997; Carretero, 1996; Díaz Barriga, 1998a):

1. Comprensión de la dimensión temporal. Las variables presentadas a continuación se articulan para dar sentido a la noción de tiempo histórico, estas son:
  - a) Pasado, presente y futuro. El sentido del tiempo que se adquiere a partir de esta relación no sólo consiste en ordenar y clasificar hechos en función de su evolución, sino en entender el pasado para comprender el presente y visualizar el futuro.
  - b) Cambio y permanencia. Se refiere al proceso de transformación o continuidad social en todos sus aspectos, económico, político, religioso, etc.

- c) La duración. Son los ritmos y permanencia de los fenómenos ocurridos en una sociedad, generalmente se establece a partir de representaciones cuantitativas o de tipo cronológico.
  - d) Cronología y periodización. Se refiere a los instrumentos que permiten ordenar la secuencia de acontecimientos y procesos, y clasificarlos en etapas. La cronología permite orientarse en el tiempo, saber cuándo han ocurrido los fenómenos sociales y relacionarlos entre sí simultáneamente o sucesivamente, es decir, si pasan antes o después, o si pasan paralelamente. La periodización permite identificar las divisiones que se han creado para diferenciar las formaciones sociales del pasado, es el elemento clave para organizar y secuenciar los fenómenos históricos y la evolución de las sociedades.
- 
- 2. Comprensión de relaciones espaciales. Se refiere a la localización de unidades territoriales que aparecen en el relato histórico, la relación entre la ubicación actual y pasada.
  - 3. Comprensión de la causalidad y la multicausalidad. Es el análisis que el alumno debe llevar a cabo acerca de los factores causales, personales e impersonales, su relación entre ellos, así como, la comprensión y análisis de las intenciones y de las motivaciones que las personas desempeñan en los fenómenos sociales.
  - 4. Razonamiento relativista: El conocimiento histórico está sujeto a interpretación y una reconstrucción del pasado, no es un conocimiento acabado y absoluto, posibilita el contrastar informaciones contradictorias sobre un mismo hecho histórico.
  - 5. Empatía histórica: Es una habilidad cognitiva y afectiva y está relacionada con la posibilidad de entender las acciones de los hombres del pasado desde la perspectiva de ese pasado.

Los elementos señalados anteriormente forman parte de la naturaleza del conocimiento histórico, estos no son independientes, todos se relacionan entre sí y son indispensables para poder aprender cualquier acontecimiento histórico. Sin embargo, como ya se menciona, la enseñanza de la historia se ha reducido a sólo un aprendizaje conceptual de tipo factual, es decir, a sólo aprender fechas, personajes históricos y a hechos.

Por ello, el aprendizaje de la historia no se relaciona socialmente y, en ocasiones, educativamente, con un razonamiento. Al respecto, Carretero (1989, 2008) menciona que el razonamiento de la historia y las ciencias sociales ocurre de distinta manera que en las ciencias experimentales. Hace énfasis en que el razonamiento y la solución de problemas van a depender de las particularidades de cada área de conocimiento, siendo los contenidos una gran influencia en el desarrollo de estos procesos cognitivos.

Según este autor, el razonamiento, el cual desde un enfoque piagetiano implica, de manera general, una solución de problemas, la formulación de hipótesis, la selección y utilización de evidencias, los cuales se facilitan cuando existen esquemas ya determinados y las consecuencias y resultados siempre van a ser las mismas logrando establecerse leyes generales. En cambio, los procesos conceptuales históricos no tienen una traducción inmediata en la realidad; no se pueden realizar experimentos; tienen una gran influencia ideológica por fuerzas políticas y emotivas por parte del alumno y además; varían según el tiempo histórico. Lo anterior hace suponer que la construcción del conocimiento histórico en el alumno es de carácter más complejo.

Para promover un razonamiento en el alumno es necesario considerar cuales son las habilidades cognitivas que el alumno debe llevar a la práctica. En este sentido, razonar o darle significado al conocimiento histórico quiere decir que el alumno debe ser capaz de dominar las nociones de tiempo, establecer relaciones de influencia, tanto de unos hechos con otros en un mismo tiempo, como de unos hechos con otros a lo largo del tiempo. Es decir, involucra un análisis sincrónico que alude a las interrelaciones de las variables sociales en un mismo momento, y un análisis diacrónico que determina interrelaciones de los fenómenos sociales a lo largo del

tiempo, por ejemplo; relacionar y analizar la organización política de la Nueva España del siglo XIX con la de Estados Unidos en el mismo período, pero también con la organización política del México actual.

Retomando los hallazgos acerca de la construcción del conocimiento histórico, éstas señalan que el alumno favorece su aprendizaje si utiliza su conocimiento previo, es decir, qué es lo que ya sabe acerca de los contenidos históricos, para que parta de ello y haga conexiones con el nuevo conocimiento (Carretero 1994; Grupo Valladolid; 2004; Benejam & Pagés, 1997; González, 2000). De esta manera, si queremos favorecer que el alumno le dé un significado al conocimiento histórico, debemos contemplar dos aspectos: las características específicas del conocimiento histórico y el conocimiento previo del alumno, o bien, qué es lo que piensa el alumno acerca del conocimiento histórico.

Aspectos que desde una perspectiva constructivista de la educación se abordan prioritariamente. Díaz Barriga (1993, 1998a, 1998b) menciona que la enseñanza de la historia desde un enfoque constructivista contribuye al perfeccionamiento de las capacidades de un aprendizaje significativo, razonamiento y juicio crítico en el alumno para una visión comprensiva del mundo.

A partir de estos planteamientos, la adopción de principios de corte constructivista para la enseñanza-aprendizaje de la historia es una opción para abordar la enseñanza-aprendizaje de la historia, así como, los conflictos que se presentan en ella. Antes de considerar desde esta teoría psicológica de la educación la enseñanza-aprendizaje del conocimiento histórico, se delimitará algunos aspectos relacionados con el pensamiento histórico del alumno de educación secundaria y que tiene estrecha relación con los aspectos antes señalados sobre la construcción del conocimiento histórico.

### **3.2 El alumno de educación secundaria y el aprendizaje de la historia.**

Uno de los principales cuestionamientos que se han hecho en relación a la enseñanza de la historia es “¿Cuál es la mejor edad para enseñar historia?”. Es cierto, que la mayoría de las respuestas han estado fundamentadas en el desarrollo del pensamiento cognitivo del alumno, es decir, se han inclinado por concluir que la mejor edad para aprender historia es cuando se ha desarrollado el pensamiento de las operaciones formales propuesto por Piaget debido a las implicaciones cognitivas que exige aprender el conocimiento histórico por sus características antes mencionados.

Son varios los autores que consideran que la comprensión del tiempo histórico se favorece a partir de los 11 años, que es cuando el alumno puede desarrollar adecuadamente las habilidades en relación al conocimiento histórico como son el tiempo histórico, las relaciones espaciales y el conocimiento relativista. (Jurd, Oakden & Sturt; como se citó en Carretero, Pozo & Asensio, 1989)

Ante estas cuestiones, se considera que las habilidades de pensamiento a desarrollar en el aprendizaje de la historia se relacionan con la cuarta etapa del desarrollo cognitivo propuesto por Piaget que oscila entre los 11 años hasta la adultez y es denominado como operaciones formales.

En México, los planes de estudio de historia están dirigidos a los últimos grados de educación básica, tal vez guiados por los aspectos antes señaladas, siendo las ciencias sociales el primer acercamiento con ella. Es decir, los contenidos de carácter histórico propuestos por la educación básica están enfocados a los alumnos de los últimos años de educación primaria, así como a la educación secundaria. Sin embargo, el dirigir la enseñanza de la historia a alumnos de los últimos años de educación básica por consideraciones cognitivas no asegura un aprendizaje significativo de contenidos históricos. El pensamiento formal en el alumno no es suficiente, o bien, no asegura el aprendizaje significativo de la historia, en ésta se encuentran inmersos otros factores que también influyen en la construcción de contenidos históricos.

Al respecto, se han encontrado hallazgos que ofrecen un marco de referencia para visualizar qué es lo que piensan los adolescentes acerca de la historia y que reflejan la dificultad que tienen los alumnos para aprender la historia. Algunas de ellas se expusieron dentro del capítulo 1, pero de una forma global, se presentan sus principales conclusiones:

Entre éstas se encuentran las hechas por Grupo Valladolid (1994); Díaz Barriga (1998a); y Benejam & Pagès (1997):

- La representación de la historia de los adolescentes está llena de elementos descriptivos, plásticos y visuales, escaseando los elementos explicativos y estos se fijan casi siempre en los aspectos más superficiales y llamativos
- Los adolescentes no valoran el pasado, sólo valoran el conocimiento histórico como una asignatura obligada a cursar, o en todo caso, como un conocimiento cultural
- Los adolescentes que poseen mayores conocimientos y poseen redes conceptuales más complejas sobre un hecho histórico pueden ofrecer explicaciones más elaboradas sobre éste
- En el proceso de enseñanza-aprendizaje, se muestra un avance superior en relación a la adquisición y comprensión de los conceptos históricos y menos significativos en las habilidades de dominio, como lo es el pensamiento crítico, las explicaciones históricas, la ubicación temporal y espacial
- La historia es considerada la asignatura más interesante frente a las matemáticas, las ciencias, la geografía y las lenguas extranjeras, mientras que en cuestión de utilidad, los alumnos consideran que las matemáticas, las ciencias o la geografía son más útiles que la historia

Al querer favorecer la enseñanza de la historia en alumnos de educación secundaria es importante considerar los aspectos antes mencionados, es decir, cuál es la situación del adolescente ante la naturaleza del conocimiento histórico. De igual manera, se señaló que desde el constructivismo como teoría psicológica de la

educación emana una forma favorable de abordar la enseñanza-aprendizaje de la historia. En el siguiente apartado se retoman los principios constructivistas para visualizar la enseñanza-aprendizaje de la historia en educación secundaria, haciendo énfasis en el constructivismo-cognitivo.

### **3.3 Enfoque del constructivismo-cognitivo en la enseñanza-aprendizaje de la historia**

#### **3.3.1 Fundamentos**

A lo largo de este trabajo se ha planteado como idea principal el desarrollar un pensamiento crítico para favorecer la construcción de contenidos históricos, se ha manifestado, al igual, que la educación secundaria dentro de su Programa de Historia SEP 2006 en México delimita que la enseñanza de la historia debe estar centrada en el análisis crítico de la información para la comprensión de hechos y procesos.

Ante este contexto, es importante tomar en cuenta como primer punto a considerar los siguientes aspectos: cómo los alumnos construyen el conocimiento, qué procesos cognitivos, emocionales y sociales están involucrados en el aprendizaje del alumno, cómo hacer para enseñar a pensar críticamente el conocimiento histórico.

Existen diversas teorías psicológicas que desde su perspectiva sugieren una respuesta a todos estos cuestionamientos, planteando una orientación y alternativas para perseguir la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo retomará los planteamientos hechos por la teoría constructivismo-cognitivo para brindar un panorama general del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Para ello, se expondrá de una forma genérica los fundamentos de esta corriente psicológica de la educación.

El constructivismo se fundamenta en la idea de que el individuo construye su propia realidad utilizando como herramientas sus conocimientos previos y sus esquemas que ya posee. Los aspectos cognitivos, sociales y afectivos son el resultado de la

interacción con su entorno social que, a su vez, se relaciona con sus aspectos internos para dar significado a su realidad (Carretero, 1994).

Para Díaz Barriga (2002), el constructivismo es una posición interaccionista en la que el conocimiento es el resultado de la creación del sujeto sobre la realidad estando determinado por las propiedades del sujeto y de la realidad. De igual manera, menciona que no basta con hablar de constructivismo en singular, refiriéndose a que no se puede hablar de un solo constructivismo sino de varias perspectivas, difiriendo en su enfoque, teorización y aplicación

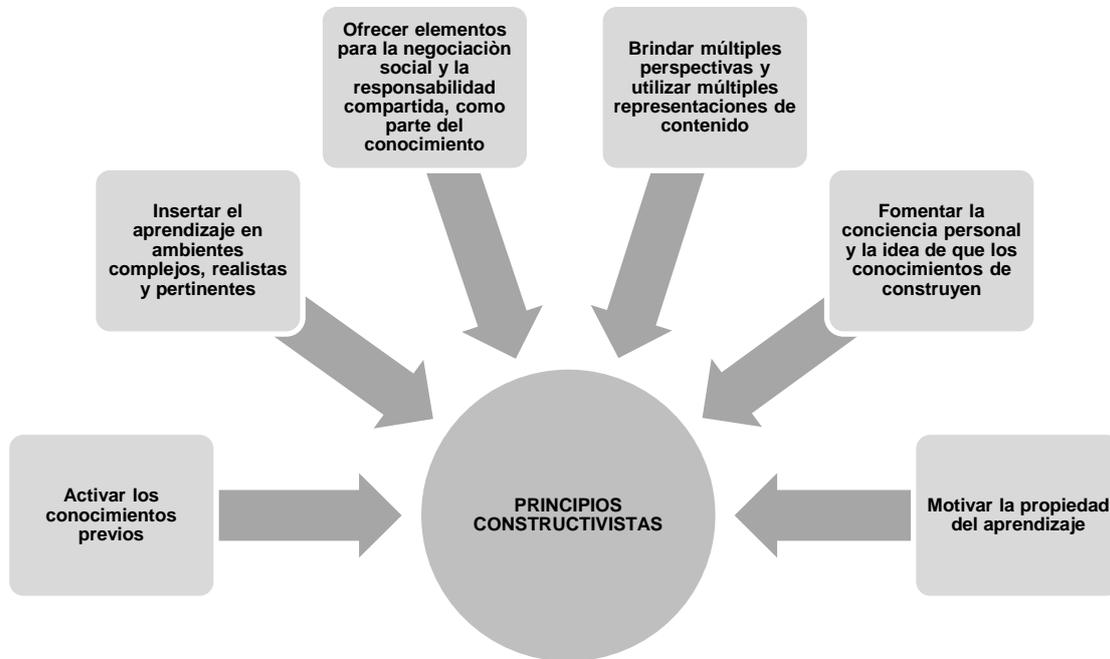
Por ello, surgen varios enfoques en la teoría del constructivismo, es decir, los autores constructivistas ponen énfasis a diferentes aspectos, algunos hacen énfasis a aspectos interindividuales, mientras otros su énfasis recae en aspectos sociales. Las principales vertientes del constructivismo son: El constructivismo psicogenético, el constructivismo sociocultural y el constructivismo cognitivo (Hernández, 2006). Sin embargo, todas ellas comparten principios generales del constructivismo, en el siguiente apartado se comentarán algunos de ellos enfocándolos a la enseñanza-aprendizaje de la historia.

### 3.3.2 Algunos principios constructivistas para la enseñanza-aprendizaje de la historia

Todas las vertientes teóricas del constructivismo comparten la idea de la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en los aprendizajes escolares, es decir, es un proceso de construcción de conocimiento a partir de información nueva y del conocimiento previo. En este proceso, la enseñanza se considera como una ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre esta construcción en el alumno. A continuación, de manera general, se expresa dentro del gráfico 4, los principios fundamentales del constructivismo para tomar como un referente en el aprendizaje significativo de la historia en el alumno:

Gráfico 4

**PRINCIPIOS CONSTRUCTIVISTAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE  
DE LA HISTORIA**



Fuente: Adaptado de Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*.

1. *Activar los conocimientos previos*: Activar conocimientos previos mediante algún tipo de estrategias de enseñanza. En la historia se pueden utilizar sumarios, mapas conceptuales, etc.
2. *Ambientes de aprendizaje complejo y tareas auténticas*: En el aprendizaje de la historia cada estudiante debe tener la experiencia en la resolución de problemas complejos y no sólo memorizar datos. La concepción temporal, espacial y el manejo de información son elementos en interacción que suponen problemas confusos y poco estructurados y de, igual manera, múltiples soluciones posibles. Estos se deben conjugar en tareas dentro del aula y que puedan aplicar al mundo real, por ejemplo, utilizar el conocimiento histórico para comprender los acontecimientos sociales del presente dentro y fuera del aula.

3. *Negociación social:* Los procesos mentales superiores se desarrollan mediante la negociación social y la interacción. En la enseñanza de la historia se debe considerar que los alumnos tomen como prioridad hablarse y escucharse entre sí, establecer y defender sus posturas, respetar las posturas de los demás, así como trabajar la construcción de significados en conjunto al encontrar fundamentos comunes e intercambiar interpretaciones. De esta manera, se estará trabajando el desarrollo del pensamiento crítico, así como, la responsabilidad social, elementos fundamentales de los propósitos educativos de la historia.
  
4. *Perspectivas múltiples y representaciones del contenido:* El conocimiento histórico está sujeto a varias interpretaciones lo cual supone la confrontación de información en el alumno. Se debe considerar la revisión del mismo material en distintos momentos, en contextos reordenados, con diferentes propósitos y desde distintos enfoques conceptuales. Así mismo, considerar los problemas utilizando diversas analogías, ejemplos y metáforas.
  
5. *Comprensión del proceso de construcción del conocimiento:* Es importante concientizar a los alumnos del papel que desempeñan en la construcción de los conocimientos, los supuestos que hacemos, nuestras creencias y experiencias. En la enseñanza de la historia este aspecto es sumamente importante, el profesor debe tomar de gran relevancia explorar los conocimientos previos de los alumnos, y estar consciente y, más aún, hacer consciente al alumno de que ello conduce a un aprendizaje diferente, pero que otorga la posibilidad de tener mayor capacidad de elegir, desarrollar y defender posturas de manera crítica y, al mismo tiempo, respetar las posturas de los demás.
  
6. *Posesión del aprendizaje del estudiante:* Referido a los esfuerzos de los estudiantes por comprender el centro de la tarea, la enseñanza está centrada en el alumno. El profesor debe utilizar los medios y estrategias, crear situaciones efectivas dentro del aula para que el alumno construya su propio conocimiento, el papel del profesor es el de organizar el conocimiento histórico y guiar al alumno en su construcción personal.

Independiente de estas consideraciones generales del constructivismo, para fines de la propuesta de sesiones prototipo para la enseñanza de la historia en tercero de secundaria, la cual se expone en el capítulo 5, se dará un enfoque del constructivismo-cognitivo. Esta vertiente del constructivismo enfatiza el papel activo del alumno en la construcción del conocimiento para darle sentido a la información, es decir, enfatiza que los individuos son autores de su propio conocimiento y aprenden mejor cuando construyen activamente su conocimiento.

Para el constructivismo-cognitivo es prioritario el uso del conocimiento previo para la construcción de nueva información, no se habla de un almacenamiento de información sino de una construcción con sentido, lo que teóricamente se ha denominado como *aprendizaje significativo*. Éste se refiere a la construcción de conocimiento a partir de la relación entre los esquemas previos de conocimiento del alumno y de la selección de información significativa para él.

Aprender significativamente implica aprender comprendiendo los significados que se quieren aprender, pero también implica encontrar razones suficientes para querer aprender y verificar su utilidad futura para nuevos aprendizajes (Hernández, 2006). Es decir, el alumno construye un nuevo significado, pero no sólo basta con la construcción, sino que le atribuye un sentido, un por qué.

El principal exponente de la teoría del aprendizaje significativo es David Ausubel (como se citó en Díaz Barriga, 2002), este autor postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas y que el alumno presenta en sus esquemas cognitivos. Él concibe al alumno como un procesador activo de la información, y al aprendizaje como un proceso sistemático y organizado y no se reduce a simples asociaciones memorísticas.

De esta manera, el aprendizaje con significado sólo ocurre cuando el alumno se apropia del conocimiento, es decir, organiza el conocimiento, integra la nueva información a sus esquemas de conocimientos previos y utiliza estrategias de aprendizaje de una manera automática. Además, sí en este proceso se enfatizan otros aspectos de carácter constructivista como: oportunidades para que interactúen los alumnos; actividades evaluativas dirigidas a valorar lo que los alumnos están

aprendiendo; motivar el aprendizaje de los alumnos; crear situaciones problemas e insertar el aprendizaje a otros contextos; todo ello finalmente repercutirán de una manera favorable en el aprendizaje del alumno.

### 3.3.3 El papel del alumno y el profesor

El constructivismo toma como principal actor al alumno y con relevancia el papel de profesor como mediador del aprendizaje de éste, él proporciona el ambiente, los recursos para que el alumno construya su propio conocimiento y sea consciente de él. Algunas de sus características se manifiestan en la siguiente tabla:

**Tabla 7**

#### **CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO Y DEL PROFESOR DESDE UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA**

ALUMNO	PROFESOR
El alumno es un procesador activo de la información	El profesor es un organizador de la información y promotor de habilidades de pensamiento
El alumno es el responsable último de su propio aprendizaje, es una construcción personal y única	El profesor orienta y guía a propósito al alumno en su construcción personal de conocimiento
El alumno tiene oportunidades frecuentes de participar en actividades complejas y significativas basadas en problemas	El profesor provoca ideas y experiencias en los alumnos en relación a temas fundamentales, y luego organiza situaciones de aprendizaje que los ayude a elaborar o reestructurar los conocimientos que poseen
El alumno trabaja en colaboración y recibe apoyo para participar en diálogos orientados a las tareas	El profesor ofrece a los alumnos una variedad de recursos de información, así como herramientas necesarias para mediar el aprendizaje

Los alumnos aplican sus conocimientos en contextos diversos y auténticos, que explique sus ideas, interpreten textos, pronostiquen fenómenos y construyan argumentos basados en evidencias	El profesor muestra, de manera explícita, sus propios procesos de pensamiento a los alumnos y los anima a realizar el mismo ejercicio reflexivo
--	---

Fuente: Adaptado de Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*.

Para la enseñanza-aprendizaje de la historia es importante considerar los aspectos antes señalados, para ello, es importante proponer una didáctica que favorezca que el alumno determine el por qué del conocimiento histórico, encuentre un sentido y utilidad al momento de construir sus contenidos. Por eso, es importante considerar el conocimiento previo de los alumnos y la utilización de estrategias que favorezcan los procesos cognitivos propios del conocimiento histórico, siendo la propuesta principal de este trabajo.

En el siguiente capítulo, se abordará el ámbito del pensamiento crítico, se resaltarán su importancia para el desarrollo integral del alumno, así como, su papel en la construcción del conocimiento, haciendo énfasis en el conocimiento histórico, y la importancia que toma la escuela en su promoción. Por otra parte, se expondrán algunas estrategias para promoverlo, así como para favorecer el aprendizaje significativo de la historia.

## **CAPÍTULO 4            EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONTENIDOS HISTÓRICOS**

El planteamiento principal de este trabajo ha sido favorecer un aprendizaje significativo de la historia y auxiliar en el desarrollo de un individuo crítico. Se ha revisado, por un lado, las implicaciones que rodean a la naturaleza del conocimiento histórico y, por otro lado, cómo se construye el conocimiento desde una perspectiva constructivismo-cognitivo para visualizar el aprendizaje de la historia en el alumno de secundaria, así mismo, el papel del profesor dentro del aula y la oportunidad que le brinda al alumno, como mediador para favorecer sus habilidades cognitivas.

Memorizar y reproducir información no significa aprender, el profesor debe apostar a concebir la enseñanza-aprendizaje de una manera más ambiciosa y enseñar a los alumnos a desarrollar otro tipo de estrategias de aprendizaje que puedan otorgarles la oportunidad de razonar y de aplicar lo que han comprendido a distintas situaciones y, por qué no, a cuestionar el conocimiento y encontrar nuevas soluciones. El alumno, en ese sentido, debe ir más allá de lo que ha pensado y de lo que se le ha dicho como verdad, formarse una personalidad de investigador.

En este sentido, González (2000) a partir de las aportaciones hechas por Perkins (1995) acerca de la comprensión del conocimiento, manifiesta que comprender los contenidos históricos implica desarrollar las siguientes actividades cognitivas:

- Explicación: Responder acerca del por qué
- Ejemplificación: Proporcionar ejemplos concretos de un contenido
- Aplicación: Usar el conocimiento en situaciones nuevas
- Justificación: Proporcionar pruebas
- Comparación: Consiste en establecer semejanzas y diferencias.
- Contextualización: Relacionar los contenidos a otro contexto más amplio
- Generalización: Descubrir constantes entre distintos hechos fenómenos y sucesos.

Estos aspectos señalados forman parte de desarrollar un pensamiento crítico en el alumno dentro del aula, y que dentro del ámbito educativo forma parte de los propósitos de la enseñanza de la historia. Ahora bien, el fin del siguiente capítulo es resaltar la importancia de promover en el alumno el desarrollo del pensamiento crítico para favorecer la construcción significativa de contenidos históricos, pero más allá, que pueda actuar de una mejor manera ante cualquier situación que se le presente en la vida. Por ello, es importante delimitar qué es el pensamiento crítico, sus beneficios, su desarrollo dentro de la escuela, su relación con el aprendizaje de la historia, y el papel del profesor en este proceso.

#### **4.1 Pensamiento crítico**

El pensamiento crítico es un pensamiento de calidad, es un proceso individual que el sujeto lleva a cabo, y tiene como propósito utilizar su conocimiento y solucionar problemas de manera clara, precisa y certera. En este proceso lleva a cabo la práctica de ciertas habilidades como analizar, inferir, comparar, evaluar y estas son inherentes a la persona, pero no sólo basta con poseerlas, sino con practicarlas hasta dominarlas y aplicarlas en cualquier momento o situación de la vida.

Son varias las aportaciones que se han hecho para poder delimitar lo que es el pensamiento crítico, algunas de ellas desde una perspectiva filosófica y otras más desde un plano cognoscitivo o, bien, desde un lenguaje cotidiano. Ante ello, todas lo relacionan con un pensamiento elevado, racional y disciplinado que permite generar un individuo independiente y seguro de actuar en cualquier situación intelectualmente desafiante.

Coloquialmente el pensamiento crítico se define como la capacidad de opinar o manifestar un punto de vista personal (aunque está no sea fundamentada), otra sería, tener una actitud de oposición (Díaz Barriga, 2001).

Dentro de la literatura, algunos autores desde una perspectiva filosófica, más allá de dar una definición de pensamiento crítico, tomaron con interés el desarrollo de un hombre lógico son: Sócrates, Descartes y Dewey, entre otros. Sócrates enfatizaba la

necesidad de pensar claramente, ser lógico y consistente, así mismo, hacía mención de la necesidad de buscar evidencia, analizar los conceptos básicos y desafiar lo que se dice y hace, todo ello para alcanzar un estado de perfección. Descartes postula que cada parte del pensar debería ser cuestionada, puesta en duda y verificada, de ahí su frase “pienso y después existo”. Por su parte, Dewey considera que el pensamiento crítico es el enfocar los problemas del mundo real. (como se citó en Campos, 2007).

Este trabajo reconoce el valor que tiene la filosofía en el estudio del pensamiento crítico ya que proporciona un ideal, supuestos o sugerencias de lo que debe ser un hombre educado y el cual se relaciona con una persona reflexiva (Moore, 2004). Por ello, a continuación se señala una de las aportaciones más recientes que se han hecho y que es trascendental para este trabajo porque se relacionan con los principios constructivistas expresados en el capítulo anterior.

Lipman (1997) es un filósofo interesado en el tema del pensamiento complejo y la educación, y se le ha reconocido en este campo de investigación por sus aportaciones, él retoma planteamientos hechos por Dewey y, así mismo, algunos de los conceptos que han mantenido la atención de la filosofía a lo largo del tiempo.

Este autor hace un cuestionamiento a la práctica educativa normal, definiendo a ésta como habitual, tradicional e irreflexiva, y propone un nuevo paradigma reflexivo para la educación denominándolo como práctica educativa crítica. Algunos supuestos de su paradigma son:

- La educación es el objetivo de la participación en una comunidad de indagación guiada por el profesor, entre cuyas metas está la exigencia por una comprensión y buen juicio
- Se anima a los estudiantes a pensar sobre el mundo cuando nuestro conocimiento sobre él es misterioso
- Se espera que los estudiantes sean reflexivos y pensantes y que vayan incrementando su capacidad de razonabilidad y de juicio

Los conceptos clave de este paradigma reflexivo son:

- Indagación. La educación debe fomentar que los alumnos aprendan a investigar los problemas y no sólo las soluciones.
- Comunidad. Convertir la clase en una comunidad de investigación en la que los alumnos se escuchan los unos con los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las demás y se retan conjuntamente para reforzar sus opiniones.
- Racionalidad. Desarrollar un sentido de lo adecuado en lugar de pretender que nuestro pensamiento y las cosas se correspondan exactamente.
- Autonomía. Referido a pensar por sí mismo, pero no visto como individualismo sino como un proceso mediado por lo social y lo comunitario, es decir, un juicio es más objetivo cuando parte de una deliberación a partir de articular los conflictos que se presentan en la comunidad, desarrollando argumentos.
- Pensamiento de orden superior. Es un pensamiento rico conceptualmente, organizado y exploratorio, referido al pensamiento crítico y creativo. El pensamiento crítico implica razonamiento y el pensamiento creativo involucra destreza y arte.

Los planteamientos hechos por Lipman desde un corte filosófico, no están lejos de lo que en este trabajo se pretende y que se ha contemplado desde un enfoque constructivista. Al respecto, este autor señala que sus conceptos trabajados son funcionales para cualquier teoría de la educación. En este sentido, aprender de una forma reflexiva o significativa implica que el alumno se apropie del conocimiento, que parta de su curiosidad y sus experiencias, que explore problemas y experimente, que su aprendizaje parta del conocimiento que ya posee, que sus conocimientos los relacione con otras áreas de conocimiento y las apliquen en diversos contextos, siendo medido este proceso por la reflexión y la creatividad.

Recordando que este trabajo tiene un corte psicopedagógico por la importancia de considerar cómo aprende el alumno para crear situaciones que lo favorezcan, se hará mención a continuación de algunas definiciones que giran en un plano

cognoscitivo, tales son las hechas por Campos (2007), quien lo define como la habilidad consiente, sistemática y reflexionada que usa el hombre en la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico es aplicable en toda la vida del individuo, por lo cual su uso frecuente implica su perfeccionamiento influyendo la manera de comprender el mundo.

Boisvert (2004) dentro de su obra *La formación del pensamiento crítico* hace una aproximación al concepto de pensamiento crítico a partir de tres enfoques de diversos autores: como una estrategia de pensamiento, como una investigación y como un proceso. Estos aspectos se describen, de manera general, en la tabla 8.

Por otra parte, este mismo autor hace referencia a una corriente de cinco autores que por sus aportaciones se les ha denominado como “El Grupo de los Cinco”, ellos son: Robert H. Ennis (1985), el ya mencionado Matthew Lipman (1991), John E. Mc Peck (1981), Richard W. Paul (1992) y Harvey Siegel (1998). Boisvert señala que estos autores ponen énfasis a elementos distintos para caracterizar el pensamiento crítico, pero son tres los ejes principales en los que coinciden al momento de conceptualizar al pensamiento crítico:

1. El pensamiento crítico está relacionado con diversas habilidades de pensamiento
2. Para desarrollar el pensamiento crítico se requiere de conocimiento e información
3. Implica una actitudes y disposiciones

Tabla 8

**DIFERENTES ENFOQUES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**

ENOCHE	CONCEPTO	FUNDAMENTO
<p><b>Estrategia de Pensamiento</b> Romano (1995)</p>	<p>“Estrategia de pensamiento que coordina diversas operaciones cognitivas”</p>	<p>Clasificación de las habilidades de pensamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades básicas: Son las que constituyen la base de los procesos de pensamiento (analizar, inferir, comparar, clasificar, sintetizar, etc.)</li> <li>• Estrategias de pensamiento: Conjunto de operaciones que se efectúan en secuencia (Pensamiento crítico, pensamiento creativo)</li> <li>• Habilidades metacognitivas: Permiten dirigir y controlar las habilidades básicas y las estrategias de pensamiento (planeación, vigilancia y operación)</li> </ul>
<p><b>Investigación</b> Kurfiss (1988)</p>	<p>“Investigación que conduce a una conclusión justificada”</p>	<p>Se exploran una situación para elaborar una hipótesis y llegar a una solución al respecto.</p>
<p><b>Proceso</b> Zechmeister y Johnson (1992)</p>	<p>“Proceso activo y reflexivo para la resolución de un problema o situación”</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aparición de un problema</li> <li>2. Evaluación de la situación</li> <li>3. Búsqueda de explicaciones o de soluciones</li> <li>4. Concepción de diferentes perspectivas</li> <li>5. Resolución de la situación</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia

Las conceptualizaciones señaladas anteriormente son un marco para visualizar la naturaleza del pensamiento crítico, y queda asentado que a lo largo del tiempo ha sido tema de interés e importancia desde diversas perspectivas para la formación de la persona.

Para fines de este trabajo, se toma con mayor interés el enfoque acerca de conceptualizar al pensamiento crítico como estrategia de pensamiento (Romano, como se citó en Boisvert, 2010), no por ello, dejando atrás otros aspectos no menos importantes. Es decir, el pensamiento crítico es un proceso activo, reflexivo pero también afectivo orientado a un objetivo o a la solución de problemas en diferentes contextos y hace referencia a la práctica de cierto tipo de habilidades de pensamiento básicas (mirar gráfico 5 al final de este apartado). En los siguientes apartados se irá justificando y describiendo de una forma más detallada, los elementos relacionados con ésta conceptualización de pensamiento crítico.

#### 4.1.1 Características del pensamiento crítico

Ennis (1985; como se citó en Boisvert, 2004) habla no sólo de qué pensar sino de qué hacer. De esta manera, pone prioridad a las habilidades de pensamiento pero también a las actitudes. Por otra parte, Lipman (1997) toma de suma importancia el diálogo guiado por la lógica, es decir, las personas se escuchan entre sí, cuestionan las ideas, se ayudan entre sí para sacar conclusiones y realizan juicios más objetivos.

Mientras que Paul (2003) considera que el individuo debe autorregular su propio pensamiento, este debe ser auto-dirigido, auto disciplinario y auto-corregido, simplemente supone un pensamiento de excelencia y el dominio consciente de su uso.

Las actitudes, la autorregulación y el diálogo compartido para el buen juicio se convierten en elementos característicos del pensamiento crítico. De igual manera, al definir y caracterizar al pensamiento crítico como estrategia de pensamiento, es inevitable no considerar la práctica de ciertas habilidades básicas como otro

elemento característico de éste. A continuación se describen algunas de estas habilidades básicas:

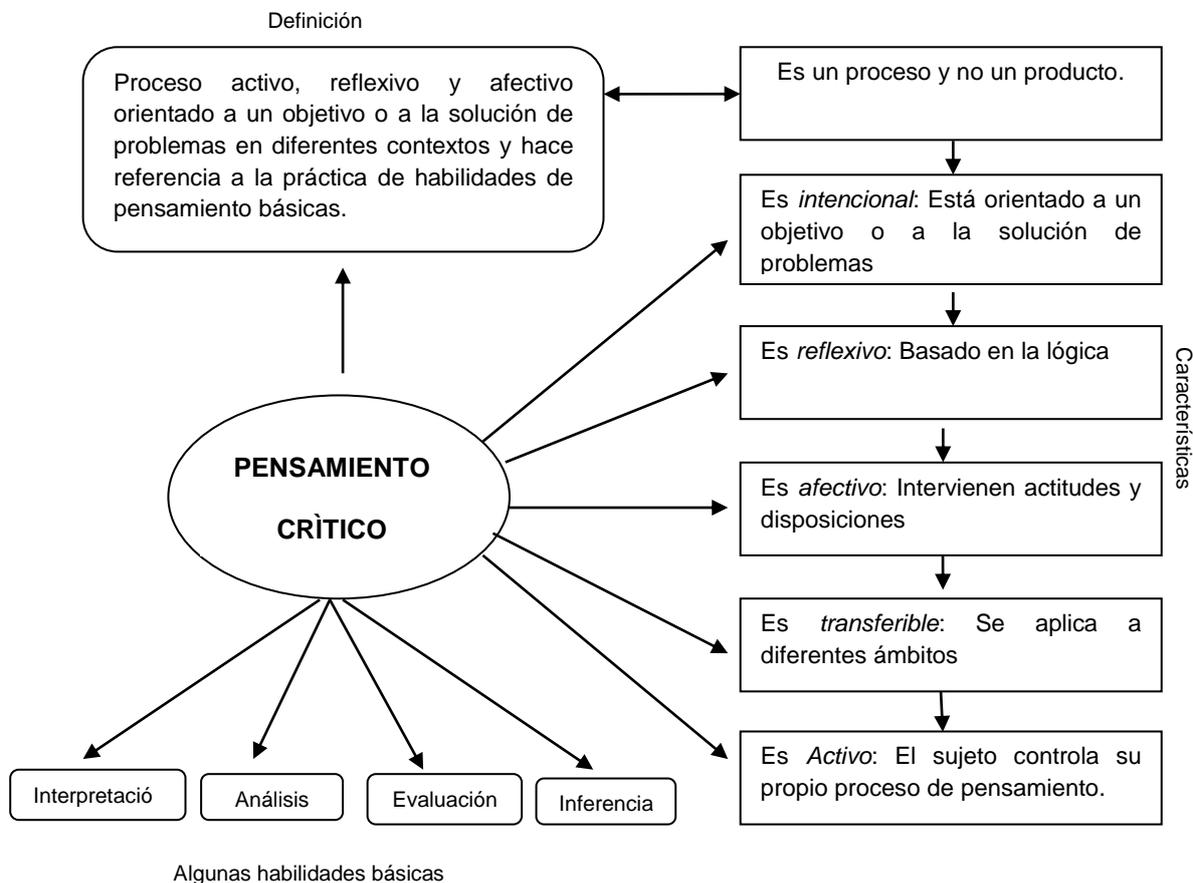
#### 4.1.1.1 Algunas habilidades de pensamiento crítico

En las siguientes líneas se describen, de manera global, algunas de las habilidades básicas del pensamiento crítico (Campos, 2007):

- Interpretación. Es poder expresar claramente el significado o la relevancia de una variedad de sucesos, experiencias, situaciones, datos, juicios, eventos, creencias, reglas y procedimientos. La interpretación también involucra otro tipo de habilidades cognitivas como: la categorización, decodificación del significado, y aclaración del sentido. Un ejemplo de ello es cuando se identifica la idea principal o el punto de vista en un artículo.
- Analizar. Consiste en identificar las relaciones de inferencia real y supuesta entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otra forma de representación que tiene el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones.
- Evaluación: Es la valoración de la credibilidad de la información que reflejan la opinión de una persona y la valoración de la lógica de cualquier forma de representación.
- Inferencia. Identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables, formular conjeturas e hipótesis, considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de cualquier forma de representación.
- Explicación. Es la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente. Es decir, poder presentar a alguien un panorama completo, tanto para enunciar como para justificar ese razonamiento.

Gráfico 5

CONCEPTO DE PENSAMIENTO CRÍTICO



Fuente: Elaboración propia

Hasta este momento se ha brindado un panorama acerca de la naturaleza del pensamiento crítico y queda reflejado su importancia para el desarrollo cognitivo de las personas y las posibilidades que le otorga a éste para actuar de una mejor manera en cualquier situación que se le presente. En el siguiente apartado se manifestarán aspectos relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela, su relación con la metacognición y la transferencia y que de una forma implícita se han ido mencionado párrafos atrás.

## **4.2 La escuela y el desarrollo del pensamiento crítico**

En el tema del desarrollo del pensamiento crítico en la escuela, es inevitable no concebir una relación entre pensamiento e inteligencia, al respecto, teóricos han cuestionado el planteamiento si la inteligencia determina la calidad de pensamiento o viceversa, es decir, cuanto mayor sea inteligente una persona, mayor será su capacidad de pensar.

Al respecto, inteligencia no es lo mismo que pensamiento, no se pueden contemplar como sinónimos, sin en cambio, si existe una relación entre ellos. Existen múltiples definiciones de inteligencia y pensamiento, para fines de este trabajo, se contemplara la inteligencia como la capacidad cognitiva del individuo, en ésta se considera las habilidades cognitivas básicas como analizar, interpretar, evaluar, entre otras. Mientras que el pensamiento es referido al uso adecuado de estas habilidades cognitivas, que permitirán aplicar y utilizar el conocimiento de un modo eficaz y eficiente, en este caso de una manera crítica (Nickerson, Perkins, Smith, 1987).

En este sentido, el desempeño intelectual puede mejorarse mediante la práctica y el dominio de este tipo de habilidades cognitivas que permita la solución de problemas en diferentes áreas de conocimiento pero también lo hará en la adquisición de nuevo conocimiento.

Otro autor que defiende este enfoque es Johnson (2007), éste también hace referencia a la práctica de habilidades de pensamiento para alcanzar un pensamiento de calidad. Él las llama técnicas de pensamiento y se apoya en las aportaciones hechas por Perkins (como se citó por Johnson, 2007) sobre el concepto de inteligencia, en donde considera tres elementos: poder, conocimiento y tácticas. El poder se refiere a la capacidad cognitiva inherente al individuo; el conocimiento hace referencia al conocimiento previo que se utiliza para la solución de problemas, así como, para organizar la nueva información; y las tácticas son aquellas habilidades cognitivas que se utilizan y que permiten utilizar con eficacia los otros componentes ya mencionados dando origen a un pensamiento de calidad.

Así mismo, considera al pensamiento crítico como un pensamiento de calidad y enfatiza que los alumnos no se benefician por completo cuando se les exponen a tareas de pensamiento de calidad sino se les enseña cómo hacerlo. Es decir, en ocasiones, se les deja una actividad donde se les pide hacer un análisis de un artículo, los alumnos que tengan practicadas éste tipo de habilidades lo harán sin ningún problema, no obstante los alumnos que carezcan de ellas se les dificultará este tipo de problemas.

Por ello, se debe enseñar al alumno a pensar críticamente para simplificar la tarea y asegurar un aprendizaje en el alumno. En esta práctica, al principio, supondrá una dificultad, se invertirá más tiempo, se hará de una manera ordenada, pero el fin último de la práctica será que se dominen al punto de que se invierta menos tiempo, se deje de hacer consiente su práctica y sea un ejercicio mental frecuente<sup>6</sup>.

Al respecto, la escuela entre sus fundamentos contempla la enseñanza de diversas áreas de conocimiento pero también el desarrollar un pensamiento de calidad, es decir, no sólo debe preocuparse por transmitir conocimientos socialmente validos, sino considerar el cómo lo transmite. En otras palabras, la escuela está comprometida a dejar atrás el contexto en donde el alumno escucha y repite información y fomentar un ambiente donde pueda desarrollar un pensamiento que le permita apropiarse del conocimiento, que sea capaz de autorregular su propia aprendizaje y de aplicarlo a diversas situaciones y circunstancias. Estos dos panoramas marcan la diferencia entre una educación bien y una educación de calidad.

Desde esta postura, la escuela se convierte en uno de los principales contextos para favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico<sup>7</sup>. Boisvert (2004) señala que el

---

<sup>6</sup>Batlet (1958) (citado por Nickerson, Perkins, Smith, 1987) hace una semejanza entre las habilidades de pensamiento y las habilidades físicas, considera que el mismo procedimiento que se lleva para enseñar las habilidades físicas en un deporte, se puede hacer en la enseñanza de habilidades de pensamiento en una actividad específica. Él define el pensamiento como ir más allá, como el llenado de huecos, lo cual se consigue siguiendo una sucesión de pasos estructurados.

<sup>7</sup> El término "Desarrollo del Pensamiento Crítico" lo retomo de Johnson (2007) y es para referirse a la enseñanza y a la práctica de habilidades cognitivas o lo que el llama técnicas de pensamiento.

tema de la enseñanza del pensamiento crítico en la escuela tomó relevancia a partir de los años ochentas y éste se ha desarrollado a partir de tres fases con diversos enfoques. Por otra parte, es a partir de las contribuciones hechas en las dos primeras fases que se establece un modelo global e integral de la enseñanza del pensamiento crítico siendo expresado dentro de la tercera fase, esto alrededor de los años noventa, datos que se pueden observar en la siguiente tabla.

**Tabla 9**

**ANTECEDENTES DEL MODELO GLOBAL DE LA ENSEÑANZA DEL  
PENSAMIENTO CRÍTICO**

<b>PERIÓDO</b>	<b>FUNDAMENTO</b>	<b>MODELO DE LA ENSEÑANZA GLOBAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO</b>
1ra Fase (1980)	Toma como prioridad la enseñanza explícita de habilidades básicas en contenidos específicos para después poderlas aplicar en otros contenidos	Se desarrollan las habilidades necesarias, se aplican a procesos de pensamiento, como el pensamiento crítico y creativo y se aplican a diferentes ámbitos y son regulados por medio de la planeación, vigilancia y evaluación.
2da Fase (1985)	Tratamiento activo de la información, centrada en procesos de pensamiento como el pensamiento crítico y creativo.	
3ra Fase (1990)	Transferencia de habilidades y procesos de pensamiento por medio de la metacognición.	

Fuente: Elaboración propia

El considerar conceptualmente al pensamiento crítico como un proceso intencional, relacionado con la práctica de diversas habilidades de pensamiento en diversas situaciones, siendo regulado por ciertos principios y que se ha manejado en este trabajo, queda justificado, de igual manera, por un antecedente histórico de los modelos de intervención para su enseñanza en la escuela. Por otra parte, sobresale

la importancia de la transferencia y la metacognición, es decir, el alumno tiene que monitorear su pensamiento y poder aplicarlo a diferentes contextos, por ello, a continuación, se manifestará de una forma general su papel en la educación y en la promoción del pensamiento crítico.

#### 4.2.1 La transferencia de aprendizajes y la metacognición en la enseñanza del pensamiento crítico

El desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos no sólo se reduce a que éstos cuestionen al profesor y a sus compañeros dentro del aula, sino como ya se ha mencionado, el pensar críticamente favorece el desarrollo intelectual de los alumnos y beneficia el aprendizaje significativo de contenidos en diferentes áreas de conocimiento, pero además favorece el que el alumno puede actuar de una mejor manera al enfrentarse a cualquier circunstancia de su vida. Por lo que se espera que en la enseñanza del pensamiento crítico, el alumno sea capaz de transferir los conocimientos y sus habilidades cognitivas a diferentes situaciones. Un ejemplo de ello sería cuando en un futuro el alumno tenga que enfrentarse a votar por un partido político, a dónde ir de vacaciones o simplemente cuando elige que programa de televisión mirar.

La transferencia es concebida dentro de los objetivos de la educación, es decir, el alumno debe ser capaz de aplicar lo aprendido en diferentes situaciones sin perder su significado inicial. La transferencia tiene varias dimensiones y, de esta manera, se puede transmitir a varias materias, diferentes contextos, a diversos períodos, y a muchas funciones y modalidades. Es decir, el conocimiento y las habilidades cognitivas pueden situarse en varias áreas de conocimiento, a diversas situaciones de la vida diaria, con la familia o los amigos, o en un período de una semana o un año, entre otras (Santrock, 2002, Woolfolk, 2010).

Boisvert (2004) cita a Meirieu y Develay (1992) al momento de manifestar una dinámica para la enseñanza de la transferencia: contextualización, descontextualización y recontextualización. Es decir, partir del análisis de situaciones contextualizadas, descubrir su estructura y se apropien de las herramientas que

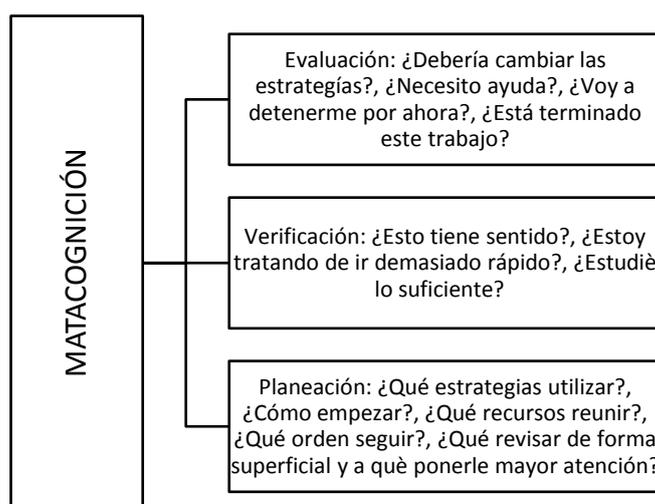
permitan hacerles frente y posteriormente buscar nuevas situaciones donde puedan aplicar las herramientas apropiadas.

Por otra parte, recordemos que el pensamiento crítico es un proceso de pensamiento y se orienta a un objetivo y en este proceso es necesario que el alumno tome conciencia de las operaciones cognitivas que en él se llevan a cabo y sea capaz de regularlas. Por ello, es elemental considerar la metacognición como parte del proceso de pensar críticamente.

En términos de Woolfolk la metacognición es la conciencia que tienen las personas sobre su propia capacidad cognoscitiva y sobre la forma en que funciona. Son tres habilidades relacionadas a ello y se pueden contemplar en el gráfico 6: la planeación, la verificación y la evaluación. La planeación implica decir cuánto tiempo dedicar a una tarea, la verificación es la conciencia continua de “cómo lo estoy haciendo” y la evaluación consiste en hacer juicios acerca de los procesos y los resultados del pensamiento y el aprendizaje.

Gráfico 6

#### HABILIDADES CARACTERÍSTICAS DE LA METACOGNICIÓN



Fuente: Elaboración propia

En términos de Boisvet, la metacognición la conceptualiza como la planificación del proceso de pensamiento, la autoobservación durante la ejecución de un plan, el ajuste consiente y la evaluación.

Por ello, la metacognición es un elemento indispensable para el aprendizaje y es pieza fundamental para la formación de un pensamiento de alto nivel como lo es el pensamiento crítico. De ahí, la importancia de contemplar en la enseñanza del pensamiento crítico formas de trabajo que favorezcan el aprendizaje significativo de contenidos y su transferencia contemplando la metacognición como elemento indispensable en este proceso.

Anteriormente se señaló que existen diferentes modelos para la enseñanza del pensamiento crítico, de igual manera, que han ido emergiendo a lo largo del tiempo, tomando con relevancia distintos aspectos involucrados con él. Así, algunos modelos, toman con prioridad la transferencia del aprendizaje, otros la metacognición, o bien, un curso disciplinario. Las sesiones que en este trabajo se proponen para la promoción del pensamiento crítico y el aprendizaje de contenidos históricos, toman una orientación del modelo global, sin caer en el seguimiento de principios rigurosos, es decir, se consideran aspectos como la enseñanza de habilidades, su transferencia y como mediador de este proceso la metacognición.

En este mismo ámbito de la enseñanza del pensamiento crítico, se contemplan otras variables que, de igual manera, pueden influir en él, estos son: aspectos de tipo afectivo, de contexto, o del área de conocimiento.

#### 4.2.2 Condiciones mediadoras en el pensamiento crítico del alumno

La promoción del pensamiento crítico en la escuela está mediado por otros aspectos, no menos importantes, y que se relacionan entre sí, estos son: el contexto, el tipo de contenidos o áreas de conocimiento, sin olvidar el lado afectivo, que anteriormente se ha comentado como actitudes o disposiciones (Sternberg, 1977; como se citó en Muriá, 2010). El cómo se relacionen entre ellos o qué impacto

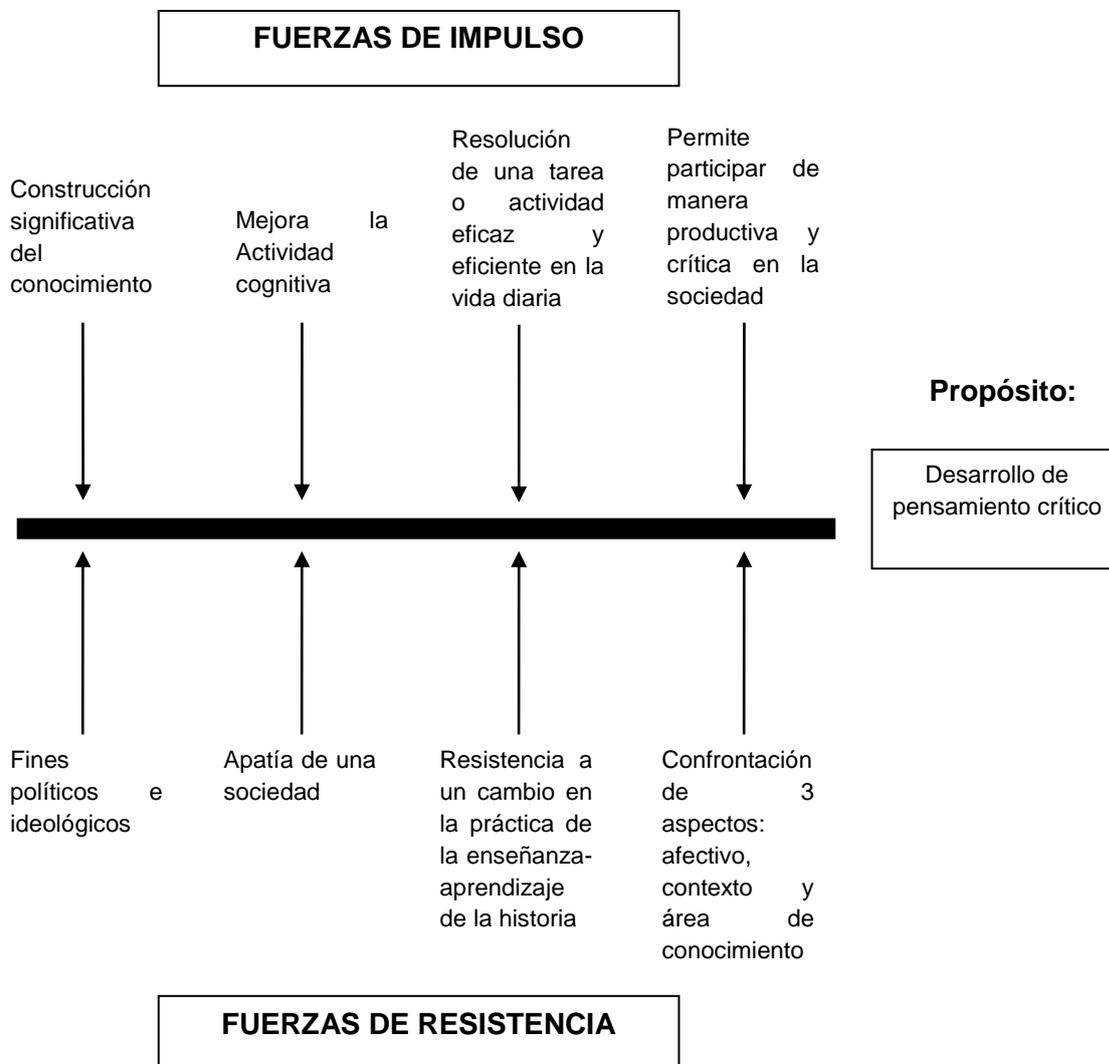
tengan en el alumno y profesor influirá o se verá reflejado dentro del aula, aunque es preciso señalar que no se puede establecer como determinativo.

1. **Afectivo.** Se refiere a los aspectos individuales del alumno, a sus actitudes, a cómo se siente o a la disposición que tiene frente al desarrollo del pensamiento crítico. Tal vez el alumno tenga una actitud negativa y no confía en sus posibilidades para ser una persona crítica y, por ende, prefiere adoptar una posición pasiva en el aula, sin hacer ningún esfuerzo por encontrar nuevas soluciones a una situación, expresar o defender sus puntos de vista.
2. **Contexto:** Involucra situaciones como la cultura, la familia o las instituciones. El tipo de sociedad, institución o familia en el que se desenvuelva el alumno, considerando aspectos como costumbres, tradiciones, patrones de conducta, mediará el cómo el alumno se sitúe para ser un pensador crítico. Puede ser que el alumno se encuentre bajo una educación familiar autoritaria lo cual favorece para que el alumno muestre poco interés en desarrollar un pensamiento crítico dentro del aula. Por otro lado, las Instituciones también toman un papel importante en la promoción de un pensamiento crítico, en éste la propia escuela puede representar una limitante, a través de sus programas de estudio, como ya mencione líneas atrás, o bien, de la forma de trabajo que lleve a cabo el profesor para enseñar.
3. **Área de conocimiento:** Son todas aquellas implicaciones que se relacionan con la naturaleza del conocimiento a enseñar, no es lo mismo enseñar matemáticas que historia. Cada una de ellas tiene características diferentes y suponen una construcción de contenidos de distinta manera. Las matemáticas por sus particularidades se aprende empleando un lenguaje simbólico y se basa en leyes generales, mientras que en la historia se aprende a través de interpretaciones subjetivas y son sucesos que no ocurren dos veces.

En el siguiente gráfico se muestran algunos aspectos que pueden influir de manera positiva y de manera negativa en el desarrollo del pensamiento crítico en la persona.

Gráfico 7

**FUERZAS DE IMPULSO Y RESISTENCIA EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**



Fuente: Elaboración propia.

Al considerar promover el pensamiento crítico en el alumno es de suma importancia concebir los aspectos antes señalados, que al estar continuamente en interacción, estos suelen caer, en ocasiones, en contradicción y pueden influir en su promoción, por ejemplo, dentro del aula el profesor enseña al alumno a pensar críticamente la historia y fuera de ella, en la familia, no se le permite cuestionar la información. Es difícil lograr un equilibrio entre ellos, pero no debe ser obstáculo para buscar alternativas didácticas y favorecer su desarrollo dentro del aula.

Por otra parte, Nickerson, Perkins & Smith (1987) señalan que los programas de estudio y el profesor son elementos primordiales en la enseñanza del pensamiento crítico, siendo el profesor el principal actor para tal fin al llevar a cabo los planteamientos expuestos en el programa de estudio, sin olvidar, la respuesta del alumno en este proceso. Por ello, enseguida se describe el papel del profesor y el programa de estudio en la enseñanza del pensamiento crítico.

#### 4.2.2.1 El profesor

Un elemento indispensable en el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela, es el profesor, lo que implica contemplar, qué hace el profesor para enseñar, su forma de trabajo que utiliza para llevar a cabo los propósitos de los programas de estudio, su actitud, disposición, etc.

López (2003) hace algunos planteamientos sobre el papel del profesor en la promoción del pensamiento crítico, y lo que se puede considerar como cualidades de un profesor al momento de fomentar el pensamiento crítico en el alumno:

- Tomar riesgos. El profesor debe arriesgarse a dejar atrás la visión de un alumno pasivo, debe empezar a contemplar la formación de un alumno con la libertad de cuestionar, no sólo sus puntos de vista, sino los del mismo.
- Ser humilde. El profesor nunca debe imponer sus conclusiones o su punto de vista a sus alumnos, debe dejar atrás la arrogancia, por lo contrario, debe respetar y ser flexible con respecto a los diferentes puntos de vista de sus alumnos.
- Experimentar. El profesor debe adoptar varias formas de promover el pensamiento crítico, estructurar de manera diferente su clase en cuestión de métodos, tomando en cuenta distintos tiempos para ser aplicados durante la clase.
- Ser mediador: Parte del papel del profesor en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico es ser mediador en el momento de promover éste tipo de habilidades, es decir, debe manejar de forma equitativa los

distintos puntos de vista de sus alumnos, favoreciendo la comunicación y el respeto entre sus alumnos.

- Ser dinámico: El profesor debe impedir que sus clases se hagan tediosas para el alumno, así como intimidantes, por lo contrario debe impulsar un ambiente participativo mediado por el trabajo cooperativo, participativo de libertad y de respeto.
- Ser flexible: El profesor debe evitar juzgar los planteamientos de los alumnos, por lo contrario, debe aceptar las respuestas válidas cuando sea el caso y animar al alumno a explorar sus errores cuando genere una respuesta equivocada, sin en el temor al rechazo.

En este proceso, suele haber diversos factores que limitan el desempeño docente, sin olvidar que son factores que se relacionan continuamente y que es importante señalar al momento de pensar la tarea docente. Entre ellos está su pensamiento docente, cuál es la visión que tiene acerca del pensamiento crítico y del área de conocimiento a enseñar, siendo ésta formada a partir de toda su trayectoria escolar; su formación docente, si está fue a partir de un esquema tradicional, probablemente la reproducirá en su práctica docente, así mismo, las estrategias docentes que utiliza en el proceso enseñanza-aprendizaje, en este caso, de la historia.

Con respecto a la enseñanza de la historia, tal vez, el llevar a cabo la enseñanza de la historia a través de resúmenes sea efectivo para el profesor y difícilmente quiera apostar por utilizar otro tipo de estrategias de aprendizaje que favorezcan el pensamiento crítico y la construcción de contenidos históricos. Otros factores que pueden estar inmersos son: motivaciones, actitudes, dominio del área de conocimiento que, así mismo, influyen de manera significativa en su práctica docente.

En el caso de la enseñanza de contenidos históricos, Valadés (2006) señala que la práctica docente referida a la enseñanza de la historia está sumamente influida por aspectos fenomenológicos. Se fundamenta en el planteamiento de que la vivencia de experiencias y de intencionalidad en situaciones determinadas llevan a construir percepciones, significados, ideas, que son las esencias que constituyen a los individuos. Por ello, la práctica docente es el producto de un proceso de formación a

partir de cómo sus maestros les enseñaban historia, si un profesor enseña la historia a través de resúmenes probablemente vivencio, de alguna forma, está práctica docente de cómo enseñar historia, en su trayectoria escolar o en su formación profesional.

No obstante, el profesor se convierte en pieza indispensable para lograr que el alumno sea un individuo reflexivo, dejar atrás viejas concepciones didácticas que, por una parte, limitan el desarrollo cognitivo del estudiante y, por otra, reducen las posibilidades educativas de la historia. Sí se cuenta con un profesor crítico, tenderá a formar a un alumno crítico. Ante ello, no debe olvidarse el papel de alumno, punto fundamental para favorecer este ambiente.

La actitud que presente el alumno, o como señala Ennis (1987) las disposiciones, influirán significativamente al llevar a cabo este tipo de tareas y actividades. La toma de consciencia del resultado que conlleva este tipo de práctica, es un trabajo mutuo, en definitiva, el tomar el riesgo de modificar la forma de enseñar y la forma de aprender conjuntamente les corresponde al profesor y al alumno.

#### 4.2.2.2 Los programas de estudio

Los programas de estudio son las líneas generales que orientan la formulación de los programas de las unidades didácticas que lo componen, son la formulación hipotética de los aprendizajes que se pretenden lograr (Pansza, 2005). Así mismo, los programas de estudio deben considerar dentro de sus propósitos el enseñar hacer uso de pensamientos de alto nivel.

En el caso de los programas de estudio de la educación básica en México se ha considerado este planteamiento. Tal es el caso del programa de historia SEP 2006 en secundaria, que como ya se menciona en el capítulo 2, considera entre sus propósitos, el consolidar en el alumno un pensamiento crítico, sin embargo, la dificultad empieza al momento de llevarlo a cabo en el aula, las razones pueden ser muchas: La falta de capacitación del profesorado, disminución del tiempo dentro del

aula, las características del área de conocimiento, en este caso, la historia, la formación y tradición de la práctica docente del profesor, entre otras.

Esta situación no sólo es referida al programa de enseñanza de la historia, es un problema global, aún no se logra llevar a cabo en la práctica los planteamientos manifestados en los programas de las distintas áreas de conocimiento en México, entre ellos, el desarrollo de un pensamiento crítico. Los programas de estudio son el fundamento para promover un pensamiento de calidad, pero este no es trascendental, sino se logra llevarlo a cabo de manera adecuada en la práctica.

#### 4.2.3 Conocimiento histórico y pensamiento crítico

Recordemos que pensar críticamente puede ser ejercitado y aplicable en cualquier contexto, así mismo, contribuye a un aprendizaje significativo del alumno. Por ello, parece real que el pensamiento crítico pueda ser desarrollado al momento de construir contenidos históricos. El conocimiento histórico supone la formación de un criterio en el alumno debido a que este carece de leyes generales para explicar los fenómenos sociales, por lo que exige cierto grado de subjetividad por parte del alumno para poder interpretar, evaluar y explicar los hechos históricos.

La importancia de problematizar el contenido histórico a partir de su propio lenguaje y anclarlo al conocimiento que ya posee, de forma en que analice, valore, contraste, evalúe, facilitará su construcción y, por tanto, se apropiará de él y le dará un significado, lo cual podrá evidenciar un razonamiento en el alumno.

Por otra parte, como ya se menciona, el ejercitar habilidades de pensamiento permitirá que el alumno se familiarice con ellas hasta que las pueda dominar y manipular para su interacción con el mundo que lo rodea, es decir, más allá de desarrollar estas habilidades para un aprendizaje significativo de contenidos históricos, se pretende que el alumno sea capaz de ejercitarlas en otra situación de aprendizaje o para la solución de problemas en cualquier actividad de su vida diaria, lo anterior visualizado como fin último de la estimulación del pensamiento crítico.

Lejos de fines ideológicos y nacionales, la enseñanza de la historia brinda la oportunidad a formar alumnos integrales. Por ello, la importancia de contemplar estrategias de enseñanza-aprendizaje para la promoción del pensamiento crítico dentro de la planeación didáctica del conocimiento histórico.

#### 4.2.3.1 Algunas estrategias y técnicas de pensamiento crítico en la enseñanza-aprendizaje de la historia.

Las técnicas y estrategias de pensamiento crítico permitirán al alumno determinar la autenticidad, la exactitud y el valor de cualquier tipo de información, ya sea de un conocimiento determinado, de una experiencia humana o de algún acontecimiento social. Pero no sólo de acontecimientos sociales presentes, sino también de acontecimientos históricos y su relación con éstos, es decir tener, la posibilidad de pensar el conocimiento histórico de manera crítica.

El modelo global de la enseñanza de la enseñanza del pensamiento crítico hace referencia a aspectos fundamentales como: el desarrollo de habilidades básicas como analizar, comparar, inferir a procesos de pensamiento y su aplicación a diferentes ámbitos; así como, a una autorregulación, y de actitudes y disposiciones. Varios autores proponen diversas estrategias para abordar la enseñanza del pensamiento crítico, algunos haciendo énfasis en algunos aspectos.

Son diversas los autores que ponen de manifiesto diversas estrategias para promover los aspectos relacionados con el pensamiento crítico, como: las habilidades básicas de pensamiento, la metacognición o la transferencia. En este apartado se hará mención de sólo algunas como parte de un marco de referencia y contemplando un modelo global para la enseñanza del pensamiento crítico. También es preciso señalar, que algunas de ellas se utilizarán en las sesiones propuestas en este trabajo.

En seguida se delimitará algunas estrategias y técnicas por autor respetando su enfoque y, en su momento, se retomarán para diseñar la propuesta de sesiones prototipo que se expondrá en el último capítulo de este trabajo.

- Campos (2007) hace una recopilación de varios autores y las clasifica como técnicas generales, técnicas específicas y estrategias formales. Las primeras se refieren básicamente a las que se pueden utilizar en cualquier contexto, las técnicas específicas son aquellas que están enfocadas a un área de conocimiento específico; y las estrategias formales son aquellas retomadas de un programa concreto para el desarrollo del pensamiento crítico.
- Johnson (2003) plantea las siguientes técnicas de pensamiento crítico, a partir de su propuesta de trabajo basándose en lo que llamó marco de pensamiento y que se pueden observar a continuación:

**Tabla 10**

**TÉCNICAS DE PENSAMIENTO CRÍTICO**

<b>TÉCNICA DE PENSAMIENTO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>MARCO DE PENSAMIENTO</b>
Inferir	El alumno irá más allá de la información disponible para identificar algo que razonablemente puede ser verdad	Identificar lo que se conoce Identificar situaciones semejantes Hacer una inferencia probable sobre las base de A y B
Comparar	Dados dos o más ítems, el alumno buscará las semejanzas	Observar todos los ítems Definir atributos de cada ítem Concluir y describir
Contrastar	Dados dos o más ítems el alumno buscará sus diferencias.	Observar todos los ítems Buscar las semejanzas Descubrir las diferencias Concluir y describir

Analizar	El alumno dividirá un evento o ítem en sus partes componentes	Observar el ítem Buscar partes importantes Describir cada parte
Respaldar una Información	El alumno usará razones, detalles o ejemplos adecuados para respaldar una afirmación o conclusión	Hacer una afirmación Reunir una información Organizar la información Describir la afirmación original en términos de la nueva afirmación
Toma de decisiones	El alumno examinará opciones y alternativas para decidir un curso de acción.	Identificar el problema o decisión Evaluar costos y beneficios Elegir sobre la base del punto C
Ordenar	Dado un criterio el alumno organizará eventos, conceptos o ítems en orden secuencial	Ordenar o definir un criterio Observar el conjunto Organizar los ítems dentro del conjunto de acuerdo con el criterio Describir el conjunto en términos del nuevo orden
Evaluación	El alumno juzgará sobre la base de un conjunto de criterios	Observar definir un criterio Observar el tema Comparar el tema con el criterio Describir el tema en término del criterio
Crear grupos	El alumno impondrá orden sobre un campo identificando y agrupando temas o patrones comunes	Observar el conjunto Identificar ítems, temas o patrones recurrentes Organizar en grupos Describir el conjunto en términos de los grupos
Investigar	El alumno buscarán información para responder a una pregunta	Plantear una pregunta Reunir datos Organizar los datos Responder a la pregunta

Experimentar	El alumno comprobará para responder a una pregunta	Plantear una pregunta Reunir datos a través de la evidencia Organizar los datos Responder a la pregunta
--------------	--	--

Fuente: Tomado de Johnson, A. (2007). *El desarrollo de habilidades de pensamiento: aplicación y planificación para cada disciplina*.

- López (2003) propone la técnica de la pregunta para favorecer el pensamiento crítico en el alumno dentro del aula. Se parte de la idea de que un pensador crítico se considera como tal si se cuestiona la raíz de las cosas. Para que dicho cuestionamiento se lleve a cabo el alumno necesita abordar la información, el planteamiento o la situación con diferentes tipos de preguntas de acuerdo con lo que pretende lograr. Este tipo de preguntas ayudarán al alumno, entre otras cosas, a conocer lo que otros piensan, a confrontar, reformular, conocer las consecuencias de un acto y desarrollar sus propias ideas. De esta manera, López retoma la propuesta hecha por King y Thorpe (1992) donde se caracteriza los tipos de pregunta en cuatro niveles y que se pueden aplicar en todo contexto y tipo de conocimiento. A continuación, se presenta en la tabla la clasificación:

Tabla 11

**TÉCNICAS DE LA PREGUNTA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO**

NIVEL	PREGUNTA
Definición y Resumen	¿Qué es (son)...? ¿Quién...? ¿Cuándo...? ¿Cuánto...? ¿Cuál es un ejemplo de...?

<p>Análisis</p>	<p>¿Cómo...?</p> <p>¿Por qué...?</p> <p>¿Cuáles son las razones para...?</p> <p>¿Cuáles son los tipos de...?</p> <p>¿Cuáles son las funciones de...?</p> <p>¿Cuál es el proceso de...?</p> <p>¿Qué otros ejemplos de...?</p> <p>¿Cuáles son las causas o resultados de...?</p> <p>¿Cuáles son las relaciones entre... y...?</p> <p>¿Cuál es la semejanza o diferencia entre... y...?</p> <p>¿Cómo hacer para aplicar a...?</p> <p>¿Cuál es el problema, conflicto o asunto...?</p> <p>¿Cuáles son las posibles soluciones ara este problema o asunto...?</p> <p>¿Cuál es el principal argumento o tesis de...?</p> <p>¿Cómo esta desarrollado este argumento...?</p> <p>¿Qué evidencia o apoyo está ofreciendo...?</p> <p>¿Cuáles son otras teorías o argumentos de otros autores...?</p>
<p>Hipótesis</p>	<p>Si ocurre... ¿Entonces qué pasa...?</p> <p>Si hubiera pasado... ¿Entonces que sería diferente...?</p> <p>¿Qué es lo que la teoría X predice que ocurrirá...?</p>

Evaluación	¿Es... bueno o malo...? ¿... correcto o incorrecto...? ¿... efectivo o infectivo...? ¿... claro o no claro...? ¿... lógico o ilógico...? ¿... aplicable o no aplicable...? ¿... demostrable o no demostrable...? ¿... ético o no ético...? ¿Cuáles son las desventajas o desventajas de...? ¿Cuáles son los pros y los contra de...? ¿Cuál es la mejor solución al problema de...? ¿Qué podría o no podría ocurrir...? ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo...? ¿Cuál es tu opinión...? ¿Cuál es tu apoyo para tu opinión...?
------------	--

Fuente: Tomado de López, C. (1994). *Vamonos inmóviles: pensamiento crítico y creativo en el aula*.

- Paul (2003) plantea que el pensamiento puede ser de calidad si se trabaja a partir de lo que el llama “estándares universales de pensamiento”. Los estándares universales son elementos cognitivos que sirven como guía para verificar la calidad del razonamiento (mirar la siguiente tabla).

**Tabla 12**

**ELEMENTOS METACOGNITIVOS EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO**

ESTÁNDAR DE PENSAMIENTO	PREGUNTAS
Claridad	¿Podría ampliar sobre ese asunto? ¿Podría darme un ejemplo? ¿Podría ilustrar lo que quiere decir?
Exactitud	¿Es posible verificar eso? ¿Es posible saber con certeza si eso es

	cierto? ¿Cómo se puede comprobar?
Precisión	¿Puede ser más específico? ¿Puedo ofrecer más detalles? ¿Puede precisar más?
Relevancia	¿Qué relación tiene con el problema? ¿Cómo afecta eso con el problema? ¿Cómo nos ayuda con el asunto?
Profundidad	¿Qué hace de esto un problema particularmente difícil? ¿Cuáles son algunas de las dificultades de esta pregunta? ¿A qué complicaciones debería enfrentarse?
Amplitud	¿Habría que considerar otro punto de vista? ¿Habría de estudiar esto de otra forma?
Lógica	¿Tiene esto sentido? ¿Existe una relación entre el primer y el último párrafo?
Importancia	¿Este es el problema más importante que hay que considerar? ¿Es esta la idea central en la que hay que enfocarse? ¿Cuál de estos datos es el más importante?
Justicia	¿Tengo un interés personal en este asunto? ¿Represento los puntos de vista de otros justamente?

Fuente: Tomado de Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini guía del pensamiento crítico, conceptos y herramientas*.

Al final de este capítulo, en la tabla 13, se presentan 10 beneficios por las cuales se debe promover el pensamiento crítico en el aula.

Se ha mencionado diversas estrategias y técnicas de pensamiento crítico, las cuales se pueden utilizar en la construcción significativa de cualquier área de conocimiento dentro del aula y promover en el alumno un pensamiento crítico. Para los fines de este trabajo, se toma como propósito *la promoción del pensamiento crítico para el*

*aprendizaje significativo de la historia*. A partir de ello, en el siguiente capítulo se expondrá la propuesta de sesiones prototipo que tienen como propósito fundamental el antes descrito. Para ello, se tomarán en cuenta los distintos elementos que se han venido planteando a lo largo de este trabajo como los son las principales problemáticas que atañen a la enseñanza-aprendizaje de la historia y el Curso de Historia II del Programa de Estudio de Historia 2006 de educación secundaria secundaria en México.

**Tabla 13**

**10 RAZONES PARA PROMOVER EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA**

1. Los alumnos se sienten más motivados y comprometidos con el aprendizaje.
2. Permite reconfigurar la forma de enseñar basada en explicación y exposición.
3. Favorece la contrastación de ideas, la aceptación de diferentes puntos de vista y la consolidación de acuerdos.
4. Los alumnos desarrollan una gama de habilidades que le serán útiles en la vida diaria.
5. Promueve en los alumnos una autoevaluación y mejora su autoconcepto.
6. Favorece el trabajo individual y en grupo.
7. Se aprende a sustentar puntos de vista y tener posiciones propias.
8. Sirve al profesor identificar las habilidades que deben ser reforzadas en los alumnos.
9. Permite al docente ejercer el papel de mediador mostrando a los alumnos su propio razonar.
10. Se favorece, así mismo, el pensamiento crítico del profesor.

Adaptado de Campos, (2007). *Pensamiento crítico: Técnicas para su desarrollo*.

## **CAPÍTULO 5            PROPUESTA DE SESIONES PROTOTIPO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN 3ER GRADO DE SECUNDARIA**

### **5.1    Fundamentación**

El aprender y enseñar historia en la escuela resulta un proceso complejo, en él están inmersos diversos conflictos que han impedido que el conocimiento histórico se conciba y se establezca como un contexto prioritario y preciso en el desarrollo integral del alumno. A lo largo del planteamiento de este trabajo se han revisado algunos de éstos, sin embargo, sólo son un marco de referencia para concebir, de forma general, el panorama de la enseñanza-aprendizaje de la historia, sin esperar por ello, dar una solución a cada uno los aspectos comentados a lo largo del trabajo.

A partir de ello, es importante considerarlos para guiar el planteamiento de las sesiones prototipo que se proponen en este trabajo y que tienen como finalidad *favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje significativo de la historia.*

Recordemos que la enseñanza-aprendizaje de la historia no sólo debe mostrar el qué de los hechos humanos, sino también el cómo y porqué. No basta con la explicación verbal del profesor y la memorización de datos por parte del alumno, la historia debe girar en un contexto de generar individuos reflexivos, capaces de comprender tanto las situaciones que suceden a su alrededor, como las ocurridas en el pasado, la relación entre ellas y ser conscientes de su realidad.

De esta manera, comprender la historia significa *dominar las nociones de tiempo, establecer relaciones de influencia, tanto de unos acontecimientos con otros, en un mismo tiempo como de unos hechos con otros a lo largo del tiempo.* Es decir, involucra un análisis sincrónico que alude a las interrelaciones de las variables sociales en un mismo momento, y un análisis diacrónico que determina interrelaciones de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo. Sin olvidar, el mirar a la historia desde una visión crítica, reflexionar acerca de nuestro pasado para comprender el presente.

Es cierto, que dentro del Programa de Historia 2006 de educación secundaria, se consideran los elementos antes descritos, la SEP ha buscado replantear la enseñanza integral de la historia, parte de ello son las propuestas de planeación que ofrece a los profesores de esta área de conocimiento, sin embargo, éstas no han podido trascender de una manera satisfactoria en la práctica.

Como parte de concebir la enseñanza de la historia de una manera integral, son las sesiones prototipo que se proponen en este trabajo; es necesario señalar, que esta propuesta es una alternativa de trabajo para la práctica docente del profesor de historia y se puede contemplar como un complemento a las propuestas didácticas hechas por la SEP, reconociendo de esta manera, su valor e importancia de éstas para la enseñanza de la historia en secundaria.

Para fundamentar las sesiones prototipo que en este trabajo se proponen, se consideran aspectos revisados en el marco teórico de este trabajo. Igualmente se realizó un cuestionario de opinión a grupo de tercer grado de educación secundaria para justificar los contenidos curriculares que se pretende trabajar en las sesiones prototipo. En el siguiente apartado se detallan los aspectos relacionados con ello.

#### 5.1.1 Aplicación del cuestionario de opinión

La aplicación del cuestionario de opinión tuvo como objetivo principal *obtener un referente para contemplar cuáles son los contenidos curriculares que se les dificulta a un grupo determinado de adolescentes sobre el Curso de Historia II del Programa de Historia SEP 2006, así mismo, obtener un panorama de qué es lo que piensan un pequeño grupo de adolescentes acerca de la historia.*

El cuestionario de opinión se aplicó a un grupo de tercer grado de una escuela secundaria del Distrito Federal (la elección de la escuela secundaria y del grupo no tuvo ninguna razón específica). La población estuvo conformada por 44 alumnos, 25 mujeres y 19 hombres en promedio de 14 años. El grupo se encontraba cursando el bloque 1 “Las culturas prehispánicas y la conformación de la nueva España, tema 4 “Los años formativos”.

El formato del cuestionario se basó en un instrumento que se utilizó en una investigación realizada en Gran Bretaña sobre el pensamiento histórico en adolescentes por Grupo Valladolid (la adaptación puede consultarse en el anexo 1 de este trabajo).

Se realizaron 5 preguntas en las cuales se les cuestionó a los alumnos los siguientes aspectos:

- Dificultad de tema histórico en aprender
- Forma de estudiar la clase de historia
- Nueva forma de estudiar historia
- Cualidades de un alumno para estudiar la historia
- Utilidad de la historia

Las conclusiones fueron las siguientes:

- La mayoría de los alumnos, consideran que el tema de “Las culturas prehispánicas” es el que se les dificulta aprender del Curso de Historia II del programa de Historia SEP 2006. La justificación fue porque son muchas culturas, por su ubicación, costumbres y creencias (ver gráfico 8).
- El 100% de los alumnos admite aprender historia a partir de las explicaciones del profesor y tomando apuntes de ello (ver gráfico 9).
- El 50% de los alumnos consideran que les gustaría aprender historia mediante explicaciones del profesor y estudiando lo que él explique, un 27.3% considera que fuera analizando información y sacando sus propias conclusiones, y el 20.4% discutiendo temas, mientras que el 2.3% les gustaría a partir del libro de texto (ver gráfico 10).
- El 57.1% manifiesta que la mejor capacidad que debe tener un alumno para aprender la historia es la memoria, seguido por la capacidad de explicar hechos históricos con un 23.8% y un 19% opta por la capacidad de descripción (ver gráfico 11).
- En relación a la utilidad del conocimiento histórico en el hombre, de manera general, los alumnos afirman que el aprendizaje de la historia si

tiene una utilidad para el hombre, sin embargo, la remiten a aspectos como: saber de nuestros antepasados, de dónde vinimos, conocer nuestros orígenes, para tener más cultura, y para saber de una cultura cuando se visite. Sólo un grupo minoritario piensa que la utilidad de la historia está basada en comprender el pasado para entender el presente y construir un mejor futuro. Enseguida, se describe de forma textual, algunas respuestas de los alumnos:

Edad: 14 años

Sexo: Femenino

*“Para conocer de donde viene el hombre, la historia de lugares, personajes y que hicieron y es muy interesante”...*

Edad: 14 años

Sexo: Masculino

*“Sí, para culturizarse”...*

Edad: 14 años

Sexo: Femenino

*“Sí, ya que al visitar algún lugar se puede conocer su historia”...*

Edad: 14 años

Sexo: Masculino

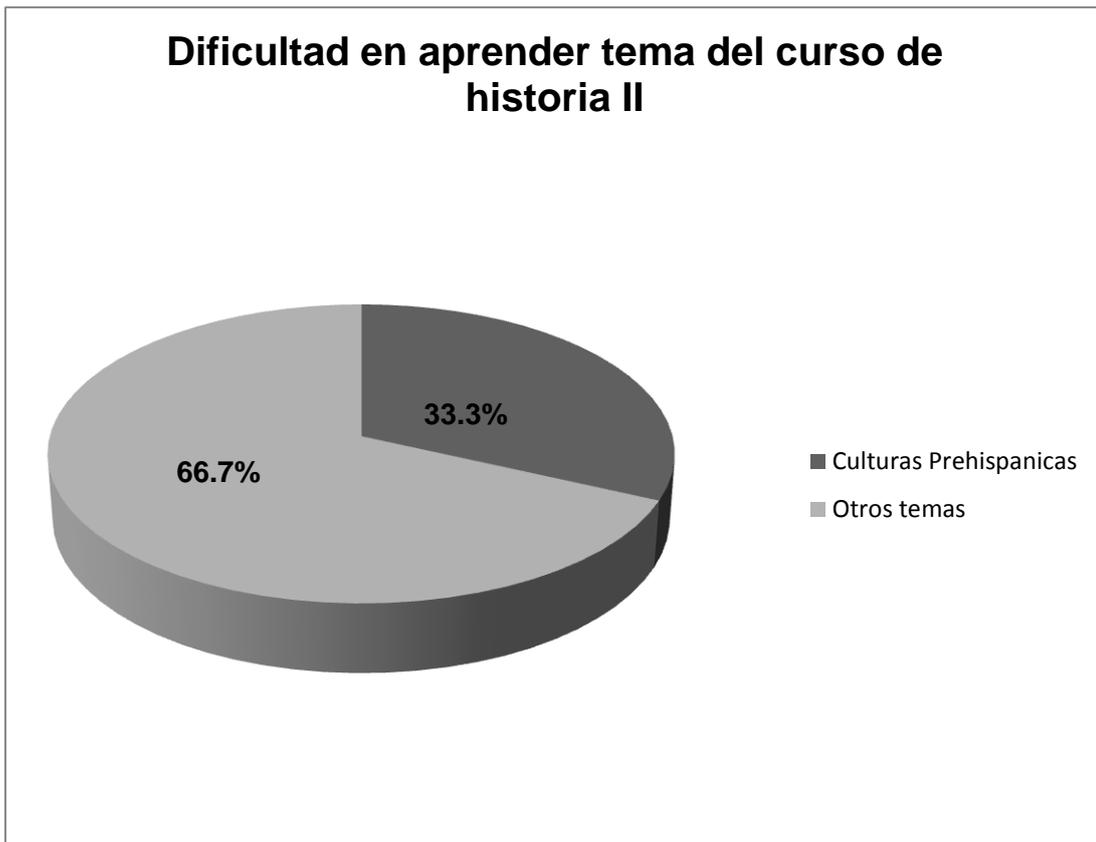
*“Sí, para que pueda comprender el presente y tener un buen futuro”...*

Edad: 14 años

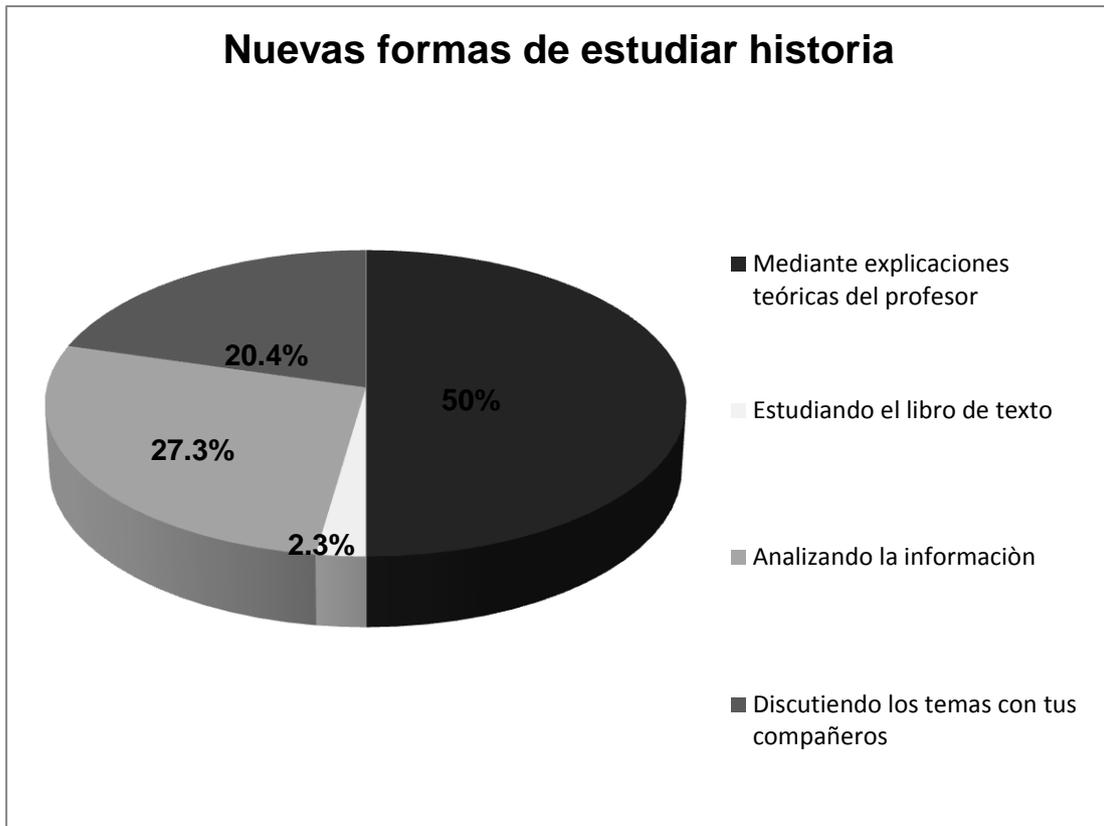
Sexo: Masculino

*“Para conocer su pasado y comprender el presente”...*

Gráficos 8 y 9



Gráficas 10 y 11



A partir de estas conclusiones, se observa que en una población de 44 adolescentes de 14 años, estudiantes del 3er grado de secundaria, la visión que se tiene acerca del pensamiento histórico es similar a los hallazgos encontrados en investigaciones mencionadas anteriormente en este trabajo. De manera general, los adolescentes remiten a la memoria como la capacidad necesaria para aprender y la idea de concebir las explicaciones del profesor y el libro de texto como forma prioritaria para aprender la Historia.

A partir de estos datos encontrados, es significativo contemplar los principales aspectos acerca del pensamiento histórico del adolescente para cuestionar la construcción del conocimiento histórico en él, pero más importante, para plantear alternativas para favorecer el aprendizaje de la historia en 3ro de secundaria.

Por ello, los contenidos curriculares de las sesiones prototipo propuestas en este trabajo se orientan prioritariamente en los resultados obtenidos del cuestionario de opinión aplicado a un grupo de tercer grado de educación secundaria. Por otra parte, también se fundamentan en otros elementos que se retoman a partir del marco teórico de este trabajo.

### 5.1.2 Ejes

Los ejes a considerar para el diseño de las sesiones prototipo son los siguientes:

1. Programa de Historia II SEP 2006, Curso de Historia II, Bloque I “Las culturas Prehispánicas y la Conformación de Nueva España”, Tema 2.1 “El mundo prehispánico”.

Se retoma de él, sus contenidos curriculares, propósitos y aprendizajes esperados. Se ha elegido el Curso de Historia II enfocado al estudio de la historia de México, no por cuestiones nacionalistas, sino por la posibilidad que representa para el alumno haber cursado con anterioridad el Curso de Historia I orientado a la historia universal de los siglos XVI al XXI para que analice, compare, evalúe, de una forma más integral, los sucesos históricos ocurridos en México del siglo XVI.

El Curso de Historia II considera el estudio de la historia de México del siglo XV y XVI; para fines de la propuesta de las sesiones prototipo y por los resultados obtenidos en este trabajo a partir del cuestionario de opinión aplicado a un grupo de 45 alumnos de tercer grado de educación secundaria, se eligió los contenidos referentes al bloque I, del tema 2.1 “El mundo prehispánico”. En el grafico 12 de este trabajo se presenta su ubicación dentro del Programa de Historia SEP 2006.

## 2. Principales problemáticas de la enseñanza-aprendizaje de la historia.

Se considerarán, en un plano general, no haciendo énfasis a alguna de ellas los principales conflictos relacionados con el alumno y el profesor, ni con el fin de darle solución, sería muy ambicioso hacerlo, sino como un marco de referencia de cuál es la situación de la enseñanza-aprendizaje de la historia.

## 3. Principios constructivistas

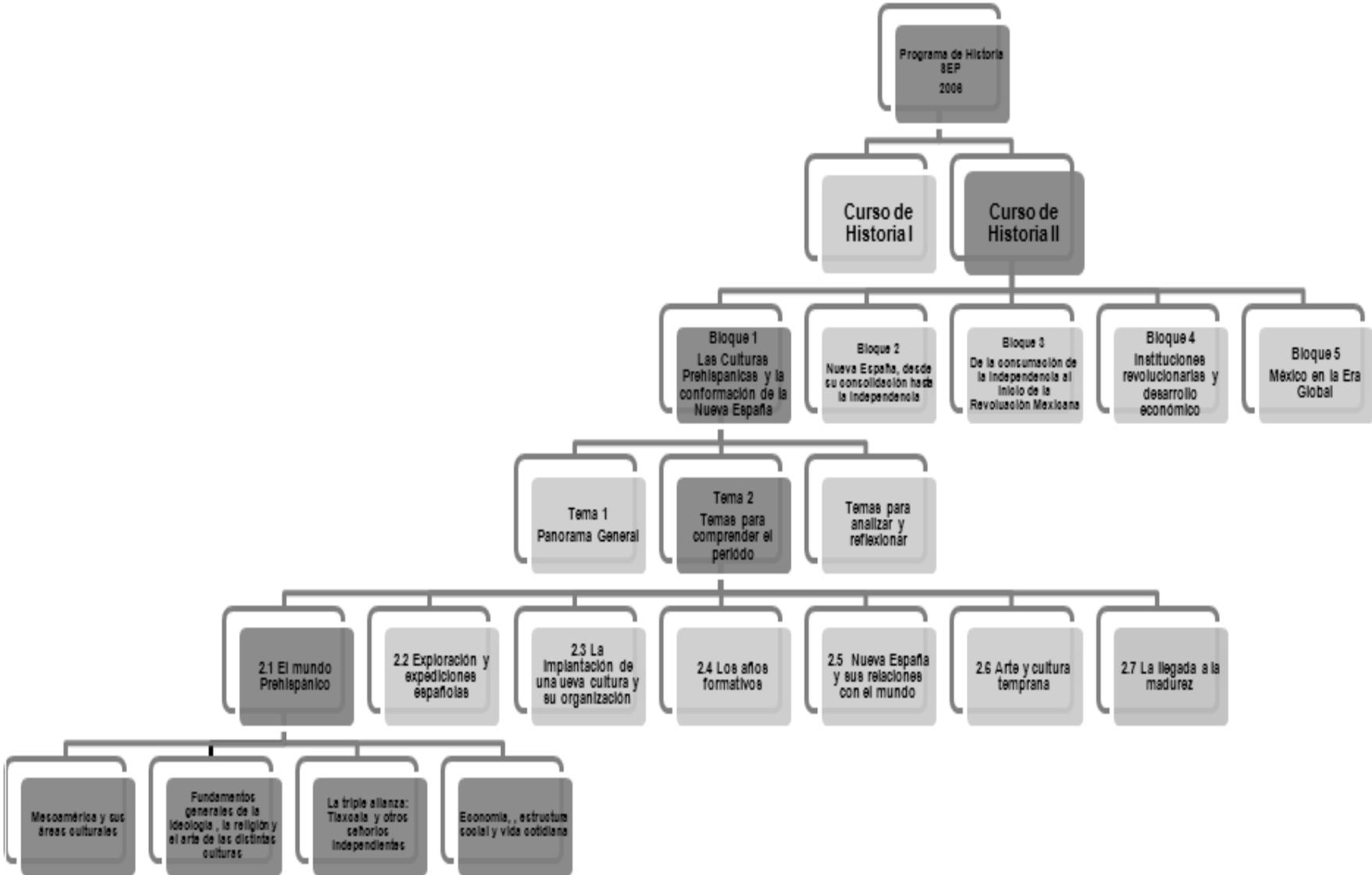
La propuesta de sesiones prototipo tendrán una orientación cognoscitiva-constructivista. Desde este enfoque, se favorece un aprendizaje significativo de la historia, contribuye a generar un razonamiento y juicio crítico en el alumno para una visión comprensiva del mundo. Además, se considerarán otros aspectos de carácter constructivista como lo son las oportunidades para que interactúen los alumnos, el conocimiento previo de los alumnos, actividades evaluativas dirigidas a valorar lo que los alumnos están aprendiendo, la motivación, crear situaciones problemas e insertar el aprendizaje a otros contextos.

## 4. Estrategias y técnicas de pensamiento crítico

Las sesiones prototipo tienen como prioridad, adoptar estrategias y técnicas de pensamiento crítico para favorecer un pensamiento crítico sobre contenidos históricos, finalidades fundamentales de este trabajo.

Gráfico 12

CURSO DE HISTORIA II SEP 2006



Fuente: Tomado de Programa de Historia de Educación Secundaria SEP 2006.

## **5.2 Objetivo**

Diseñar sesiones didácticas prototipo que promuevan el pensamiento crítico para la construcción significativa de contenidos históricos en alumnos de tercer grado de secundaria.

## **5.3 Población**

La propuesta de sesiones prototipo están enfocadas al profesor y a los alumnos de tercer grado de secundaria del Curso de Historia II.

## **5.4 Estructura**

Se diseñaron un total de cuatro sesiones didácticas las cuales giran en torno a la orientación expresada anteriormente, así mismo, responden a la siguiente organización:

1. *Un tronco común:* Todas las sesiones prototipo toman como referente los elementos enmarcados por el Curso de Historia II SEP 2006, que son (ver tabla 14):
  - **Bloque:** Corresponde al número de bloque a trabajar del Curso de Historia II, en este caso, es el número 1 “Las culturas prehispánicas y la conformación de la Nueva España”
  - **Tema:** Se refiere al tema a trabajar para cada bloque. “El mundo prehispánico” es el que se retoma del bloque I para el diseño de las sesiones prototipo.
  - **Subtemas:** Son los contenidos curriculares de los temas de todos los bloques del curso.
  - **Propósito:** Precisan el aprendizaje que se pretende logre el alumno al trabajar los contenidos. Hace alusión a los tres ejes del enfoque del Programa de Historia SEP 2006 y son referentes para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
  - **Aprendizajes esperados:** Son los conocimientos que se espera que los alumnos aprendan.

Tabla 14

CURSO DE HISTORIA II SEP 2006

<b>Bloque I</b>	"Las Culturas Prehispánicas y la Conformación de la Nueva España"		
<b>Tema:</b>	2.1 El mundo prehispánico		
<b>Subtemas:</b>	<p>Mesoamérica y sus áreas culturales.</p> <p>Fundamentos generales de la ideología, la religión y el arte de las distintas culturas.</p> <p>La Triple Alianza, Tlaxcala y otros señoríos independientes.</p> <p>Economía, estructura social y vida cotidiana.</p>		
<b>Propósito:</b>	Elaborar una perspectiva general de la cultura y la organización social, política y económica de los pueblos prehispánicos.		
<b>Aprendizajes Esperados</b>	Ubicar en mapas las diversas culturas desarrolladas a lo largo del tiempo en el territorio actual de México.		
	<b>Conocimiento Histórico</b>	<b>Habilidades Procedimientos</b>	<b>Actitudes y valores</b>
	<p>Conceptos:</p> <p>Mesoamérica, Señorío.</p> <p>Ubicación espacial y temporal.</p>	Realizar la reproducción de códices.	<p>Colaboración de los compañeros en el grupo.</p> <p>Trabajo en equipo (respeto, tolerancia, colaboración, responsabilidad, etc.).</p> <p>Respeto y valoración a la herencia cultural de los pueblos prehispánicos.</p>
<b>Aspectos a Evaluar</b>	<p>Ubicación temporal y espacial de las culturas prehispánicas.</p> <p>Comprensión de las principales características de las culturas prehispánicas.</p> <p>Creatividad del trabajo.</p> <p>Interpretación del código.</p> <p>Cronología de los hechos.</p> <p>Participación.</p> <p>Interés mostrado.</p> <p>Disposición para trabajar.</p> <p>Trabajo colaborativo.</p> <p>Presentación de su trabajo ante el grupo.</p>		

2. *Modelo*: Es el cuerpo propuesto en este trabajo y se espera que el profesor adopte en su planeación didáctica, se compone de los siguientes elementos (mirar anexo 2):

- Contenido temático: Se refiere al contenido curricular enmarcado por el Curso de Historia II y que se trabajará durante la sesión.
- Objetivo: Son los conocimientos generales que se pretende que los alumnos aprendan, así mismo, las habilidades de pensamiento que se desea promover en los alumnos para cada sesión. Estos considerarán tres aspectos: el qué para referirse al contenido; el cómo, enfocado a la estrategia a utilizar; y el para qué orientado a la utilidad a futuro de la construcción del conocimiento (Pimienta, 2004).
- Título de la sesión: Debe ser alusivo al contenido curricular y al objetivo que se trabajarán dentro de la sesión.
- Aprendizajes esperados: Se delimitarán tres tipos de conocimiento que se espera sean construidos por el alumno: declarativo, referido al saber qué; procedimental, referente al saber hacer y; el actitudinal, ligado a aspecto de actitudes y valores sobre el contenido.
- Estrategias y/o técnicas de pensamiento crítico: En este apartado, se señalan las estrategias y/o técnicas de pensamiento crítico que se utilizarán y se identificarán las habilidades de pensamiento que se estarán promoviendo. Para fines del trabajo, en cada sesión prototipo se detallarán las estrategias de pensamiento crítico que se sugiere utilizar.

3. *Procedimiento*: Es la sección dedicada a la descripción detallada de las actividades a realizar, se divide en cuatro fases, cada una de ellas estará enfocada a aspectos particulares del aprendizaje significativo:

- Reactivación de los conocimientos previos: Enfocada a activar los conocimientos previos de los alumnos, así mismo, con la intención de que generen expectativas.
- Construcción y organización del conocimiento: Actividades orientadas a que el alumno construya, organice, y consolide la nueva información.

- Evaluación del proceso: En esta etapa se valora el transcurso de la sesión, se retroalimenta el conocimiento y efectúa las correcciones y aclaración de dudas. Está enfocada a una evaluación de aspectos cualitativos.

## **5.5 Sesiones Prototipo**

A continuación se presenta la propuesta del diseño de las cuatro sesiones prototipo, donde se pretende articular todos aquellos aspectos revisados en el marco teórico y que de forma específica se menciono párrafos atrás.

## SESIÓN PROTOTIPO No 1

**Contenido Temático:** Mesoamérica y sus áreas culturales.

**Objetivo General:** Los alumnos identificarán y diferenciarán la estructura política de algunas culturas prehispánicas, mediante el contraste de sus características generales para resaltar su importancia en la sociedad actual.

**Título de la Sesión:** “Estructura política de la cultura Olmeca”

**Aprendizajes esperados:**

Declarativo	Procedimental	Actitudinal
Concepto de estructura política de la cultura Olmeca	Contrastar en un cuadro comparativo la estructura política de la cultura Mexica, la cultura Olmeca y la sociedad actual.	Reconocer la herencia de la estructura política de las culturas prehispánicas para la sociedad actual

Procesos Cognitivos	Estrategias y/o técnicas de pensamiento crítico		
	Nombre	Descripción	Habilidades a Desarrollar
Construcción de conceptos	Logro de conceptos	Se enseña el concepto de estructura política a través de la presentación de ejemplos (imágenes).	Indagar, comparar,

		De esta manera, llegan a establecer los atributos esenciales del concepto.	
Dimensión temporal	Cuadro comparativo		

**Materiales y Recursos Didácticos:**

- Juego de imágenes alusivas a la estructura política de la cultura Olmeca
- Tarjetas de marco de referencia para el pensamiento (anexo 3)
- Plantilla de definición (anexo 4)
- Plantilla de cuadro comparativo (anexo 5)

**Tiempo estimado:** Abierto

**Procedimiento:**

<b>Reactivación de los Conocimientos Previos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se muestra a los alumnos imágenes intercaladas alusivas a la estructura política de las culturas Mexica y Olmeca y de la sociedad actual.</li> <li>• Preguntar qué aspectos de las culturas prehispánicas y de la sociedad actual se estarán describiendo.</li> </ul>
<b>Construcción y Organización del Conocimiento</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividir a los alumnos en equipos de 4 personas.</li> <li>• A cada equipo se le entregará un juego de imágenes de la cultura Olmeca.</li> <li>• Se darán las instrucciones a seguir:</li> </ul> <p><i>A continuación llevaremos a cabo la siguiente actividad “Logro de conceptos”, para ello vamos a utilizar las imágenes que les acabo de entregar. Van a definir la estructura política de la cultura Olmeca a partir de la identificación de</i></p>

*sus principales características...*

- Los alumnos escribirán sus principales atributos en la plantilla de definición en el área de características, ésta se entregará previamente a cada equipo (anexo 4). Posteriormente, identificarán las principales características de la estructura política de la cultura Olmeca y construirán una definición de ella.
- Como apoyo para poder llevar a cabo esta actividad, a cada equipo se le entregará las tarjetas de referencia para el pensamiento (anexo 3).

#### **Aplicación del Conocimiento**

- A todos los equipos se les dará una plantilla de cuadro comparativo (anexo 5).
- A partir de la identificación de las principales características de la estructura política de tres sociedades; la cultura Olmeca, la cultura Maya, y la sociedad actual se describirán y se contrastarán sus principales características (forma de gobierno, ideología y leyes)
- Por último, se responderán las preguntas señaladas al final de la plantilla del cuadro comparativo.

#### **Evaluación del Proceso**

- Cerrar las actividades comentando las diferencias y similitudes entre las estructuras políticas de las tres sociedades, de igual manera, exponiendo las respuestas hechas de cada equipo.
- Se preguntarán dudas y se dará pie a aclararlas.

## **SESIÓN PROTOTIPO No 2**

**Contenido Temático:** Fundamentos generales de la ideología, la religión y el arte de las distintas culturas

**Título de la sesión:** “La religión en las culturas prehispánicas”

**Objetivo:** Los alumnos analizarán los fines e intereses de la religión de las culturas prehispánicas mediante una discusión grupal con la finalidad de establecer sus efectos en la sociedad actual.

**Aprendizajes esperados:**

<b>Declarativo</b>	<b>Procedimental</b>	<b>Actitudinal</b>
Concepto de religión en las culturas Prehispánicas	Evaluar en una discusión los cambios y continuidades de la religión de las culturas prehispánicas	Valorar el papel de las Instituciones eclesiásticas en la sociedad mexicana

<b>Habilidad Cognitiva</b>	<b>Estrategias y/o técnicas de pensamiento crítico</b>		
	<b>Nombre</b>	<b>Descripción</b>	<b>Habilidades a Desarrollar</b>
Reactivación de conocimientos	Técnica de la pregunta	Se aborda la información, el planteamiento o la situación con diferentes tipos de preguntas de acuerdo con lo que pretende lograr	indagar analizar, inferir, comparar, contrastar, evaluar,
Construcción de conceptos	Análisis lógico de un artículo	Identificar los propósitos, ideas principales y conclusiones de un	argumentar, toma de decisiones

		artículo	
Dimensión temporal	Círculos de conocimiento	Es una estrategia para promover discusiones efectivas. Se inicia, presentando una (s) interrogante (s) a toda la clase, luego se pasa a actividades de aprendizaje en pequeños grupos y, finalmente, la clase total se reúne en sesión plenaria para la discusión de cierre.	

**Materiales Didácticos:**

- Artículo de la ideología, la religión y el arte de las culturas prehispánicas del libro de texto de Historia II
- Artículo de la religión de la sociedad actual
- Plantilla de análisis lógico de una artículo para el alumno (anexo 6)
- Plantilla de tarjetas de referentes de pensamiento para el profesor (anexo10)

**Tiempo estimado:** Abierto

**Procedimiento:**

<b>Reactivación de los conocimientos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se dará una breve introducción al tema, explorando los conocimientos previos de los alumnos, realizando preguntas como:</li> </ul>

*¿Cómo era la religión e ideología de las culturas prehispánicas?, ¿Cómo es la religión en la sociedad actual?, ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas entre la religión prehispánica y las religiones actuales?*

### **Construcción y Organización del conocimiento**

- Al haber indagado los conocimientos previos de los alumnos, se partirá de ello para complementar y dar un panorama general de la religión, el arte y la ideología de las culturas prehispánicas.
- Se dividirá el grupo en equipos de tres personas.
- Posteriormente cada equipo analizará 2 artículos: uno referente a la religión de las culturas prehispánicas y el otro será un artículo que haga mención a la religión de la sociedad actual.
- Hacer la indicación de analizar los dos artículos, para ello se les entregará la plantilla para el análisis lógico de un artículo para orientar al alumno en el análisis de los artículos (anexo 6)

### **Aplicación del Conocimiento**

- Terminada la actividad, se llevará a cabo la estrategia de pensamiento crítico “*Círculos de conocimiento*” y hará del conocimiento de ello a los alumnos enfatizando sus características y sus beneficios, por ejemplo:

*“La siguiente actividad a realizar se llama círculos de conocimiento, y nos ayudará para comprender las transformaciones de la religión, qué papel tiene ésta hoy en día en la sociedad mexicana y también para poder expresar nuestros puntos de vista y darnos cuenta que podemos tener opiniones diferentes y debemos respetar cada una de ellas aunque no estemos de acuerdo”...*

- A continuación se darán las siguientes instrucciones:

*Con base en el análisis realizado de las dos lecturas, enseguida realizarán una discusión en equipo, en torno a la siguiente pregunta:*

*¿Cuáles fueron los fines e intereses de la religión en las culturas prehispánicas*

*y qué impacto tienen éstos, hoy en día, en la sociedad?*

- El profesor guiará a los alumnos en esta actividad siguiendo los referentes de pensamiento (anexo 10).

#### **Evaluación del Proceso**

- A partir de la discusión realizada en equipos, el profesor dará una pauta para que cada equipo llegue a un consenso o conclusión.
- Como última actividad se comentan las conclusiones de cada equipo en grupo para enriquecer el conocimiento construido, respetando cada una de ellas.

### SESIÓN PROTOTIPO No 3

**Contenido Temático:** La Triple Alianza, Tlaxcala y otros señoríos independientes.

**Objetivo:** Los alumnos evaluarán dos posiciones diferentes sobre el papel de la sociedad mexicana mediante un debate para establecer el papel que tuvo en Mesoamérica.

**Título.** “El Estado Mexica”

**Aprendizajes esperados:**

Declarativo	Procedimental	Actitudinal
Concepto de sociedad mexicana	En un debate los alumnos confrontarán sus puntos de vista acerca del papel de la sociedad mexicana para el desarrollo de los pueblos de Mesoamérica.	Valorar el papel del estado mexicana para el progreso de los pueblos prehispánicos.

Proceso Cognitivo Histórico	Estrategias de pensamiento crítico		
	Nombre	Descripción	Habilidades a Desarrollar
Reactivación de	Técnica de la pregunta (definición y resumen)	Se aborda la información, el planteamiento o la situación con diferentes tipos de preguntas de	Indagar, inferir, comparar, contrastar, analizar

conocimientos  Construcción de Conceptos		acuerdo con lo que pretende lograr: ¿Qué es (son)...? ¿Quién...? ¿Cuándo...? ¿Cuánto...? ¿Cuál es un ejemplo de...?	
Dimensión temporal	Cuadro comparativo	Se establecen de forma escrita las similitudes y diferencias de dos o más asuntos comparados según ciertos criterios.	
Empatía histórica	Debate	Dos personas o grupos difunden posiciones diferentes acerca de un determinado asunto. Se discute y se resumen lo argumentos de los dos lados.	

**Materiales Didácticos:**

- Plantilla de cuadro cognoscitivo de aspectos comunes (anexo 7)
- Plantilla de verificación del pensamiento crítico (anexo11)

**Tiempo estimado:** Abierto

**Procedimiento:**

<b>Reactivación de los Conocimientos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Previamente se deja investigar el tema de la Triple Alianza: su expansión y organización utilizando fuentes de información (libros, monografías, páginas de internet, entre otras)</li><li>• Se inicia una discusión introduciendo, de manera general, al tema solicitando la participación de los alumnos sobre lo que saben e indagaron</li><li>• Para guiar la discusión se realizan preguntas enfatizando el papel de los mexicas: <i>¿Quiénes integraban la Triple Alianza?, ¿Cuáles eran los dominios de la Triple Alianza?, ¿Quiénes dirigían la Triple Alianza?</i></li></ul>
<b>Construcción y Organización del Conocimiento</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• A partir de lo comentado y de la investigación documental realizada, en grupos de 4 personas se realizará un cuadro (anexo 7), donde señalen las principales características de la sociedad mexicana, sus diferencias y semejanzas con la sociedad actual (Para ello, se le entregará a cada equipo una plantilla para que realice la actividad)</li></ul>
<b>Aplicación del Conocimiento</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Manifestar que cada equipo va a llevar a cabo un debate. Antes de empezar el profesor pregunta a los alumnos aspectos como los siguientes: <i>¿Alguna vez han participado en un debate?, ¿Qué es un debate?, ¿Cómo se lleva a cabo un debate?</i></li><li>• Posteriormente se hace una breve reflexión acerca del debate que se llevará a cabo, por ejemplo:  <i>“Un debate es una conversación entre dos personas o dos grupos de personas con opiniones contradictorias sobre un tema determinado, su finalidad es que cada grupo defienda su opinión con explicaciones basadas en la verdad, claras y precisas”...</i></li><li>• Se pide a todos los equipos situarse en el contexto de la sociedad mexicana comentado previamente, enseguida a cada par de cada equipo, se le asigna una posición, éstas serán:</li></ul>

*“La sociedad mexicana como órgano para asegurar el desarrollo de las culturas mesoamericanas”*

*“La sociedad mexicana como órgano represor de los pueblos mesoamericanos”*

- Cada par de cada equipo con la misma posición se reúnen para entender bien la postura que deben defender, compartir ideas y establecer explicaciones.
- Finalizada la actividad, los pares vuelvan a su grupo original y presentan su posición al otro par y viceversa, llevando a cabo un debate.
- Mientras se lleva a cabo la discusión en equipos, el profesor interactúa y guía a los equipos poniendo en práctica la plantilla de verificación del pensamiento crítico (anexo 10)

#### **Evaluación del Proceso**

- Después de un tiempo pertinente, se da por terminada la discusión por equipos y el profesor pide que los equipos intercambien opiniones acerca de *¿Cuál fue el principal papel de la sociedad mexicana en los pueblos mesoamericanos?* (En este proceso el profesor tomará el papel de mediador, por lo que respetarán las diversas opiniones de los alumnos)
- Al término, se hace una reflexión acerca de la actividad que se llevo a cabo y el profesor realiza una conclusión en la que es importante que exprese lo siguiente:

*“No debemos olvidar que el papel de la sociedad mexicana debe mirarse desde los valores que eran importantes para la sociedades de Mesoamérica y que hoy en día la sociedad y la forma de gobierno han cambiado por lo que es difícil entender lo que sucedía en esa época”...*

### SESIÓN PROTOTIPO No 4

**Contenido Temático:** Economía, estructura social y vida cotidiana.

**Objetivo General:** Los alumnos identificarán las influencias de la sociedad mesoamericana por medio de un ensayo con el fin de rescatar sus influencias y aportaciones en la sociedad actual.

**Título de la Sesión:** “Influencias de los pueblos prehispánicos en la sociedad actual”

**Aprendizajes esperados:**

<b>Declarativo</b>	<b>Procedimental</b>	<b>Actitudinal</b>
Concepto de economía y estructura social	Organizar sus ideas en un mapa cognoscitivo y de manera escrita a través de un ensayo	Considerar el legado de las costumbres prehispánicas para la conformación de la sociedad actual

<b>Proceso Cognitivo Histórico</b>	<b>Estrategia y técnicas de pensamiento crítico</b>		
	<b>Nombre</b>	<b>Descripción</b>	<b>Habilidades a Desarrollar</b>
Activación de conocimiento previo	Sensibilización	Crear un ambiente imaginario donde se favorezca que el alumno comprende el contexto de un tema	Indagar, organizar, comparar, contrastar, analizar, evaluar, argumentar
Construcción de conceptos	Mapa cognoscitivo	Es un diagrama en las cual se organiza la información partiendo de un tema	

		central, del cual se derivan subtemas que se anotan a su alrededor	
Dimensión temporal	Ensayo	El ensayo es un trabajo escrito en el cual el alumno provee evidencia válida y argumentos a sus propuestas o puntos de vista	

**Materiales Didácticos:**

- Plantilla para elaborar un mapa cognoscitivo (anexo 8)
- Plantilla para elaborar un ensayo (anexo 9)

**Tiempo estimado:** Abierto

**Procedimiento:**

<b>Reactivación de los Conocimientos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducir a los alumnos al tema de la “Economía, estructura social y vida cotidiana de la sociedad prehispánica”:</li> </ul> <p><i>“A continuación van a cerrar sus ojos e imaginen que se encuentran conviviendo las sociedades mesoamericanas, por un momento imaginen como era la gente de esa época, cómo vestían, cómo era su forma de gobierno, su educación, qué papel tomaba la religión en los pueblos prehispánicos, cuáles creen que eran sus principales valores, qué creen se consideraba como bueno y malo en esa época”...</i></p>

<b>Construcción del Conocimiento</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• En un mapa cognitivo señala las principales características de la economía, estructura social y vida cotidiana de la sociedad mesoamericana a partir de la lectura del libro de texto de Historia II, página 56 (anexo 8).</li></ul>
<b>Aplicación del Conocimiento</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• A partir de la investigación realizada por el alumno, el profesor indica que se elaborará un breve ensayo no más de dos páginas, para ello pregunta lo siguiente: <i>¿Qué es un ensayo?, ¿Cómo se realiza un ensayo?, ¿Para qué sirve un ensayo?</i></li><li>• El profesor comenta las respuestas y enseguida expresa lo siguiente:  <i>“Un ensayo es un trabajo escrito en el cual ustedes pueden expresar sus puntos de vista y realizar propuestas acerca de un tema para ello es importante que ustedes tengan evidencia para hacerlo”...</i></li></ul> <p>Para realizar el ensayo, el profesor entregará la plantilla de ensayo a cada alumno y pide a los alumnos seguir los pasos que en él se indican (anexo 8). El ensayo llevará por nombre <i>“Influencias de la vida de las culturas prehispánicas en la sociedad actual”</i></p>
<b>Evaluación del Proceso</b>
<p>Al término de la actividad el profesor recoge los escritos y pregunta a los alumnos su sentir con respecto a la actividad realizada, para ello puede hacer las siguientes preguntas: <i>¿Cómo se sienten después de haber terminado el ensayo?, ¿Cuál era su sentir antes de comenzar?, ¿Qué es lo que les costó más trabajo?, ¿Qué es lo que se les facilitó?, ¿Les gustaría repetir esta actividad una vez más?</i></p>

## **CONCLUSIONES**

La enseñanza de la historia, hoy en día, representa un reto para los actores educativos involucrados en ella, tanto para aquellas personas encargadas de regular normativamente su enseñanza, como para aquellas dedicadas al diseño curricular de los programas de estudios de historia, como también lo es, para los docentes con la responsabilidad de llevar a la práctica los lineamientos y objetivos planteados.

El pensar la enseñanza-aprendizaje de la historia implica cuestionarse acerca de diversos aspectos: Por qué enseñar historia, sus características como área de conocimiento, sus programa de estudio, la construcción del conocimiento en el alumno, la práctica docente, entre otros. Estos se convierten en complejos al momento de querer articularlos para alcanzar la calidad de la enseñanza de la historia. Reflejo de ello son las problemáticas que emergen de esta mala interacción y que, a lo largo de este trabajo, se expusieron de una forma genérica.

Ante estas problemáticas, se han llevado a cabo diversas investigaciones en diferentes países, que a partir de sus hallazgos sugieren que la mejor etapa para favorecer la enseñanza de la historia es en la adolescencia. Se contempla que el adolescente por sus características de desarrollo psicológico es capaz de llevar a cabo procesos cognitivos necesarios para razonar la historia como lo son: Las relaciones de tipo espacial, las relaciones de causalidad y multicausalidad, un pensamiento relativista y tener una empatía histórica.

A partir de ello, se concibe que la comprensión de la historia se favorece en la adolescencia, siendo un reflejo de ello los fundamentos curriculares de la enseñanza de la historia en secundaria, en donde asisten alumnos entre los 11 y 15 años de edad. Así en México, dentro del Programa de Historia de Educación Secundaria SEP 2006, queda establecido dentro de sus objetivos, que el alumno desarrolle cierto tipo de habilidades cognitivas que den evidencia de un razonamiento de contenidos históricos en él.

Sin embargo, el adolescente tampoco razona la historia. Otras investigaciones señalan que el aprendizaje de la historia dirigida a adolescentes no se favorece, de tal modo, que el alumno no logra razonar el conocimiento histórico. Los adolescentes

tienen una visión reduccionista de lo que significa aprender historia. Algunos hallazgos, dan evidencia de que éstos utilizan otro tipo de estrategias para aprender historia como la memorización de datos, estudiando el libro de texto o escuchando las explicaciones del profesor.

Los breves datos recabados en este trabajo a través del cuestionario de opinión aplicado a alumnos de un grupo de tercer grado de secundaria, concuerda con los aspectos antes señalados y brinda un marco de referencia que manifiesta que la historia aún en adolescentes se concibe como un conocimiento que no está sujeto a la interpretación y es una verdad absoluta, sin utilidad en la vida cotidiana y con la necesidad de ser memorizado, escuchando las explicaciones del profesor, haciendo lecturas del libro de texto y realizando apuntes.

De manera general, los alumnos consideran que el aprendizaje de la historia si tiene una utilidad para el hombre, sin embargo, la remiten a aspectos como saber de nuestros antepasados, de dónde vinimos, nuestros orígenes, para tener más cultura, para cuando se visite un país saber de su cultura. Sólo un grupo minoritario piensa que la utilidad de la historia está basada en comprender el pasado para entender el presente y construir un mejor futuro.

Así, los resultados del instrumento aplicado fueron los siguientes:

De un grupo de 44 alumnos de tercer grado de secundaria, 25 mujeres y 19 hombres en promedio de 14 años:

- El 100% de los alumnos admite aprender historia a partir de las explicaciones del profesor y tomando apuntes.
- El 50% de los alumnos consideran que les gustaría aprender historia mediante explicaciones del profesor y estudiando lo que él explique, un 27.3% consideran que fuera analizando información y sacar sus propias conclusiones, y el 20.4% discutiendo temas, mientras que el 2.3% les gustaría a partir del libro de texto.
- El 57.1% manifiesta que la mejor capacidad que debe tener un alumno es la memoria, seguido por la capacidad de explicar hechos históricos con un 23.8% y un 19% por la capacidad de descripción.

Al cuestionar estos resultados y más aún, los hallazgos encontrados en diversas investigaciones acerca de la enseñanza-aprendizaje de la historia, fue ineludible considerar el pensamiento histórico del alumno, pero también del docente como ejes focales en la actual forma de llevar a cabo este proceso. Estas formas de pensamiento interfieren, de manera significativa, en la manera de cómo se enseña y cómo se aprende la historia actualmente.

Bajo este panorama, diversos autores señalan que éste es reflejo de un contexto tradicional en donde existe una visión arraigada y compartida de considerar a la historia como un bagaje cultural (Carretero, 1996; Díaz Barriga, 1998a; Prats, 2002).

Con respecto al pensamiento histórico del alumno, éste se vincula a la manera en cómo se le ha enseñado historia en sus años escolares anteriores y en la actual forma de trabajo que lleve a cabo el profesor en el aula. De igual manera, está influenciado por la visión social que se tiene de la historia y que por diferentes actores se introyecta en el adolescente, tales como la familia o los medios de comunicación. Ante este contexto, el profesor es quien con su forma de trabajo influye de manera significativa el cómo el alumno construye su conocimiento en el aula, si de una manera pasiva, escuchando y memorizando, o activa, es decir, reflexionado.

Por ello, al momento de considerar opciones para mejorar la enseñanza de la historia debe ser prioridad el papel del profesor en el aula, su forma de trabajo, su pensamiento docente, ese modo de interactuar con el alumno. En este sentido, si se cuenta con un profesor que se relaciona con el conocimiento histórico de manera activa y reflexiva, tenderá a desarrollar un alumno crítico al momento de construir el conocimiento histórico.

En relación a la situación del profesor dentro del contexto de la enseñanza de la historia, y de cualquier área de conocimiento, ésta no se reduce a una sola problemática, sino responden a diversos factores que dan como resultado la situación actual del profesor de historia. En base al marco teórico revisado a lo largo de este trabajo, se considera que el profesor es un resultado contextual, es decir, el profesor de historia forma su pensamiento docente desde que es alumno, cuando en interacción con su profesor de historia construye su propio modelo acerca de cuál

debe ser el papel de éste, como también el concepto social de qué es ser un profesor de historia, así como, de la formación profesional que recibe, su actualización docente, de igual manera, con la interacción que tiene con otros profesores de historia.

Ante ello, los profesores deben tomar consciencia que no pueden remitir la enseñanza de contenidos históricos a concepciones y patrones desarrollados a lo largo de su vida, sino que se requiere de un compromiso por parte de ellos para dejar atrás viejas prácticas y, en cambio, actualizarse día a día a partir de investigaciones realizadas sobre el desarrollo intelectual del alumno, de la naturaleza del construcción del conocimiento histórico y de alternativas didácticas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos históricos.

Al respecto, López (2001) cita la siguiente frase: “solamente se aprende una práctica profesional reflexionando sobre la propia acción, favoreciendo con ello nuevos descubrimientos y significados” (Schön, 1992, p. 28). Así, se espera que el profesor sea una pieza fundamental para ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza de la historia, que tenga la oportunidad de confrontar y replantear su práctica docente y, más aún, dar la pauta para reconfigurar la enseñanza-aprendizaje de la historia.

Bajo estas circunstancias, no se debe satanizar al profesor al momento de cuestionar el panorama de la enseñanza de la historia. Sin en cambio, se deben crear y llevar a cabo apoyos pedagógicos y de sensibilización para apoyar su práctica docente. Para ello, es fundamental mirar de trasfondo los aspectos relacionados a ello y que están en interacción habitualmente, enfocarse a un solo aspecto reduciría las posibilidades de favorecer el propósito pues no se estaría dando una mirada integral al problema.

También es preciso señalar que no existe un método único que pueda asegurar la calidad de la enseñanza de la historia o de solución a los conflictos que de él emergen incluyendo los relacionados al desarrollo del pensamiento crítico. Por ello, cuando se planteen programas de intervención pedagógica para abordar estos procesos se debe de hablar de favorecer y de crear alternativas, estas deben ser planeadas de una manera integral, es decir, se debe partir de una reflexión de aquellos elementos involucrados en este proceso.

Por otra parte, el Programa de Historia SEP 2006 en sus fundamentos plantea una reconfiguración de la enseñanza de la historia, dando énfasis al desarrollo del pensamiento crítico en el alumno, el profesor no sólo debe tener noción de ello, sino debe procurar traspasar lo teórico y normativo a la práctica. La enseñanza de la historia debe lograr formar un alumno que sea capaz de indagar, formular hipótesis, analizar, cuestionar, argumentar, y solucionar problemas en su contexto actual, partiendo de una perspectiva histórica.

Retomando más a fondo estos aspectos, el Programa de Historia SEP 2006 de educación secundaria en México, bajo especulaciones y críticas, brinda estrategias, material y recursos didácticos en apoyo a la práctica docente del profesor de historia. Sin embargo, quedan de lado en la práctica, al momento de que el profesor sigue llevando a cabo una práctica en donde predomina la memorización de datos por parte del alumno, la utilización del libro de texto y las explicaciones del profesor como estrategias prioritarias para enseñar contenidos históricos.

Otro aspecto significativo al momento de explorar el Programa de Historia SEP 2006, fue que entre sus fundamentos no se presentan de una manera clara y precisa. Es decir, en relación a las competencias a desarrollar en los alumnos de educación secundaria a partir de la enseñanza de la historia, éstos aparecen de una manera simplista, es decir, sólo se enuncian, sin describirlas y articularlas con los contenidos temáticos del programa. Esto puede influir del por qué el profesor, en ocasiones, desconoce cuáles son los retos al momento de enseñar historia a nivel secundaria y reduce las posibilidades educativas del conocimiento histórico.

Otra problemática relacionada con los planteamientos del Programa de Estudios de Historia SEP 2006, y no sólo de éste sino de cualquier programa de historia, es el referido a conciliar dos propósitos de su enseñanza: Desarrollar un pensamiento crítico y formar una identidad nacional. Es decir, hasta dónde es viable que los alumnos cuestionen y reflexionen la enseñanza de un acontecimiento enfocado para la consolidación de una identidad nacional.

En este sentido, hoy en día, es necesidad que los alumnos, bajo un contexto donde existe numerosa información y concurren diversos problemas sociales, actúen de una manera en donde comprendan, analicen, sintetizen, y sean capaces de evaluar

y renovar toda esa información con la que interactúan, incluyendo el conocimiento histórico a pesar de las implicaciones que ello pueda representar.

El pensamiento crítico debe ser concebido como parte fundamental del desarrollo integral del alumno, y su papel fundamental en la escuela como estrategia para construir de una manera significativa las distintas áreas de conocimiento y, más aún, cuando está planteado dentro de los fundamentos curriculares, como lo es en la enseñanza de la historia a nivel secundaria.

No obstante, el desarrollar el pensamiento crítico en la escuela también representa un reto para el profesor, son varios los factores que intervienen en este proceso, siendo complejo articularlos de una manera pertinente. Entre ellos se encuentran aspectos de tipo afectivo, de tipo contextual y los relacionados con el área de conocimiento. En interacción, estos suelen caer, en ocasiones, en contradicción y pueden influir en la promoción del pensamiento crítico. Un ejemplo, es la situación mencionada anteriormente sobre la enseñanza-aprendizaje de la historia, en donde, la naturaleza del conocimiento histórico implica un desarrollo del pensamiento crítico, pero en el contexto de la escuela reduce sus posibilidades educativas a una simple transmisión de acontecimientos históricos.

Lo trabajado a lo largo del marco teórico de este trabajo permite tener un marco de referencia para visualizar la situación actual de la enseñanza-aprendizaje de la historia, como también las implicaciones que rodean al desarrollo del pensamiento crítico en el alumno. Todo ello, permite visualizar que desarrollar el pensamiento crítico sobre contenidos históricos no es una tarea fácil, representa todo un reto profesional para el profesor. No por ello, se deben agotar las posibilidades educativas que representa la el aprendizaje de la historia para el alumno, considerando entre ellas el desarrollo de un pensamiento crítico.

Es importante, por lo tanto, concebir enseñar los contenidos curriculares de la historia a partir del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, es decir, como procesos articulados donde se contemplan todos los factores vinculados a ambos. De tal manera, que se formen estudiantes capaces de aprender y pensar la historia de manera crítica y reflexiva, de la misma forma que en su vida diaria.

**Generales**

**ANEXO 1**

**ENCUESTA SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA**

Edad:

Sexo:

Grado escolar:

Escuela:

A continuación, responde las siguientes preguntas a partir de lo que piensas sobre la Historia.:

1. Abre tu libro de Historia de México y revisa el índice, ¿Qué tema es el que más se te dificulta o crees que se te dificultará al estudiarlo? ¿Por qué?

---

---

---

2. ¿Cómo estudias la clase de Historia?

- a) Aprendiendo del libro de texto
- b) Con las explicaciones del profesor y tomando apuntes
- c) Haciendo trabajos
- d) De alguna otra forma ¿Cuál?

---

---

---

3. ¿Cómo te gustaría que fuera la clase de Historia?

- a) Mediante explicaciones teóricas del profesor y estudiando lo que él explique
- b) Estudiando el libro de texto
- c) Analizando los textos, documentos, mapas y datos con los que debes, tú sacar conclusiones
- d) Discutiendo los temas con tus compañeros

4. Del 1 al 3 ordena por su importancia las cualidades que debe reunir un alumno para estudiar Historia

- \_\_\_ Memoria
- \_\_\_ Capacidad de explicar causas, consecuencias y las intenciones de un acontecimiento histórico y su relación con otro hecho histórico
- \_\_\_ Capacidad de describir las principales características de un suceso histórico

5. ¿Crees que la Historia puede servir para algo al hombre? ¿Para qué?

---

---

---

Fuente: Adaptado de Grupo Valladolid (1994). *La comprensión de la historia por los adolescentes*.

**Generales**

**ANEXO 2**

SESIÓN No

Contenido Temático:

Objetivo General:

Título de la Sesión:

Aprendizajes esperados:

Declarativo	Procedimental	Actitudinal

**Materiales y recursos didácticos:**

**Tiempo estimado:**

**Procedimiento:**

Reactivación de los Conocimientos
Construcción de Significados
Aplicación del Conocimiento
Evaluación del Proceso

Fuente: Elaboración propia

**Material para el alumno**

**ANEXO 3**

**Sesión No 1**

**Actividad: Logro de Conceptos**

**TARJETAS DE REFERENCIA PARA EL PENSAMIENTO**

<b>TARJETA No1</b>	<b>TARJETA No 2</b>
<p><b>Técnica de Pensamiento: "Comparar"</b></p> <p><b>Descripción: A partir de las imágenes sobre la estructura política de la cultura Olmeca:</b></p> <p><b>Referencia de Pensamiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Observar todas las imágenes sobre la estructura política de la sociedad</li><li>• Descubrir sus principales atributos</li><li>• Describir los atributos en la plantilla de definición en el área de características</li></ul>	<p><b>Técnica de Pensamiento: "Analizar"</b></p> <p><b>Descripción: A partir de la identificación de los atributos de la estructura política de la cultura Olmeca:</b></p> <p><b>Referencia de Pensamiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Observar todos los atributos escritos</li><li>• Buscar las características más importantes de la estructura política de la cultura Olmeca</li><li>• Describir cada parte en la plantilla de definición en el área de definición</li></ul>

Fuente: Adaptado de Johnson, A. (2007). *El desarrollo de habilidades de pensamiento: aplicación y planificación para cada disciplina.*

**Material para el alumno**

**ANEXO 4**

**Sesión No 1**

**Actividad: Logro de Conceptos**

**CUADRO DE DEFINICIÓN**

<b>Concepto: Estructura política de la cultura Olmeca</b>	
<b>Características</b>	
<b>Definición:</b>	

Fuente: Elaboración propia

Material para el alumno

ANEXO 5

Sesión No 1

Actividad: Cuadro comparativo

Estructura Política			
Sociedad	Olmeca	Maya	Sociedad Actual
Forma de gobierno			
Ideología			
Leyes			

Responde las siguientes preguntas

1. ¿En qué son semejantes la estructura política de la cultura Olmeca y la cultura Maya?

---

---

---

---

2. ¿En qué son diferentes las estructuras políticas de las culturas prehispánicas y la sociedad actual?

---

---

---

---

3. ¿Por qué surgieron cambios en las estructuras políticas de las culturas prehispánicas?

---

---

---

---

Fuente: Elaboración propia

**Material para el alumno**

**ANEXO 6**

**Sesión No 2**

**Actividad: Análisis lógico de un artículo**

**PLANTILLA PARA EL ANALISIS LÓGICO DE UN ARTÍCULO**

A partir de un artículo asignado determina su lógica usando la plantilla a continuación:

**Nombre del artículo:** \_\_\_\_\_

1. Expresa la intención que tuvo el autor para escribir el artículo

---

---

---

2. Delimita la pregunta principal que el autor pensó al escribir el artículo:

---

---

---

3. Define los hechos, experiencias y datos que usa el autor para apoyar sus conclusiones:

---

---

---

4. Identifica las conclusiones principales a las que el autor llega:

---

---

5. a. Los conceptos claves que se necesitan entender en este artículo son:

---

b. Describe las ideas más importantes que debes comprender para entender el razonamiento del autor:

---

---

---

6. Identifica aquello que el autor da por hecho (y que puede cuestionarse):

---

---

---

7. a. ¿Qué consecuencias son probables que se originan al considerar las ideas del autor:

---

---

---

b. ¿Qué consecuencias son probables que se originan si ignoras las ideas del autor:

:

Fuente: Adaptado de Paul (2003), La mini guía del pensamiento, conceptos y herramientas.

Material para el alumno

ANEXO 7

Sesión No 3

Actividad: Características de la sociedad mexicana

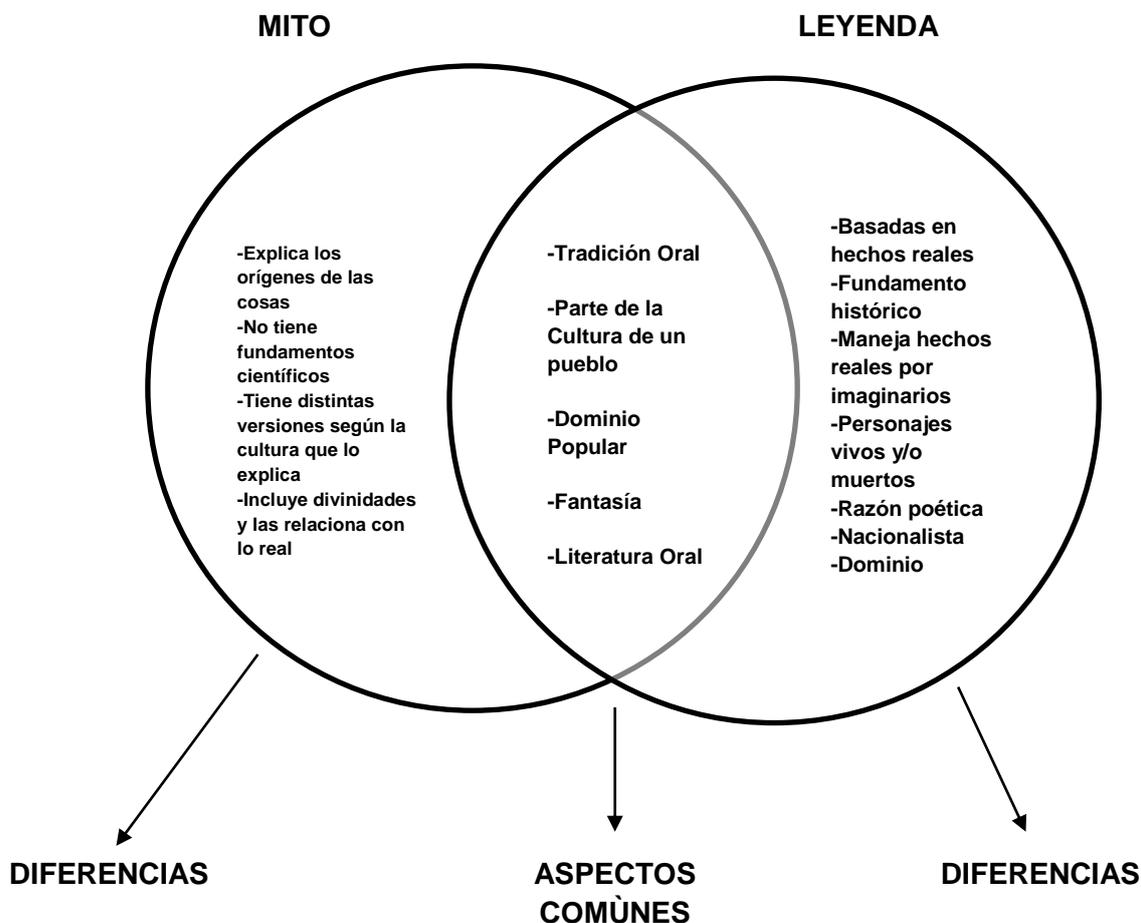
PLANTILLA DE MAPA COGNOSCITIVO DE ASPECTOS COMUNES

Instrucciones:

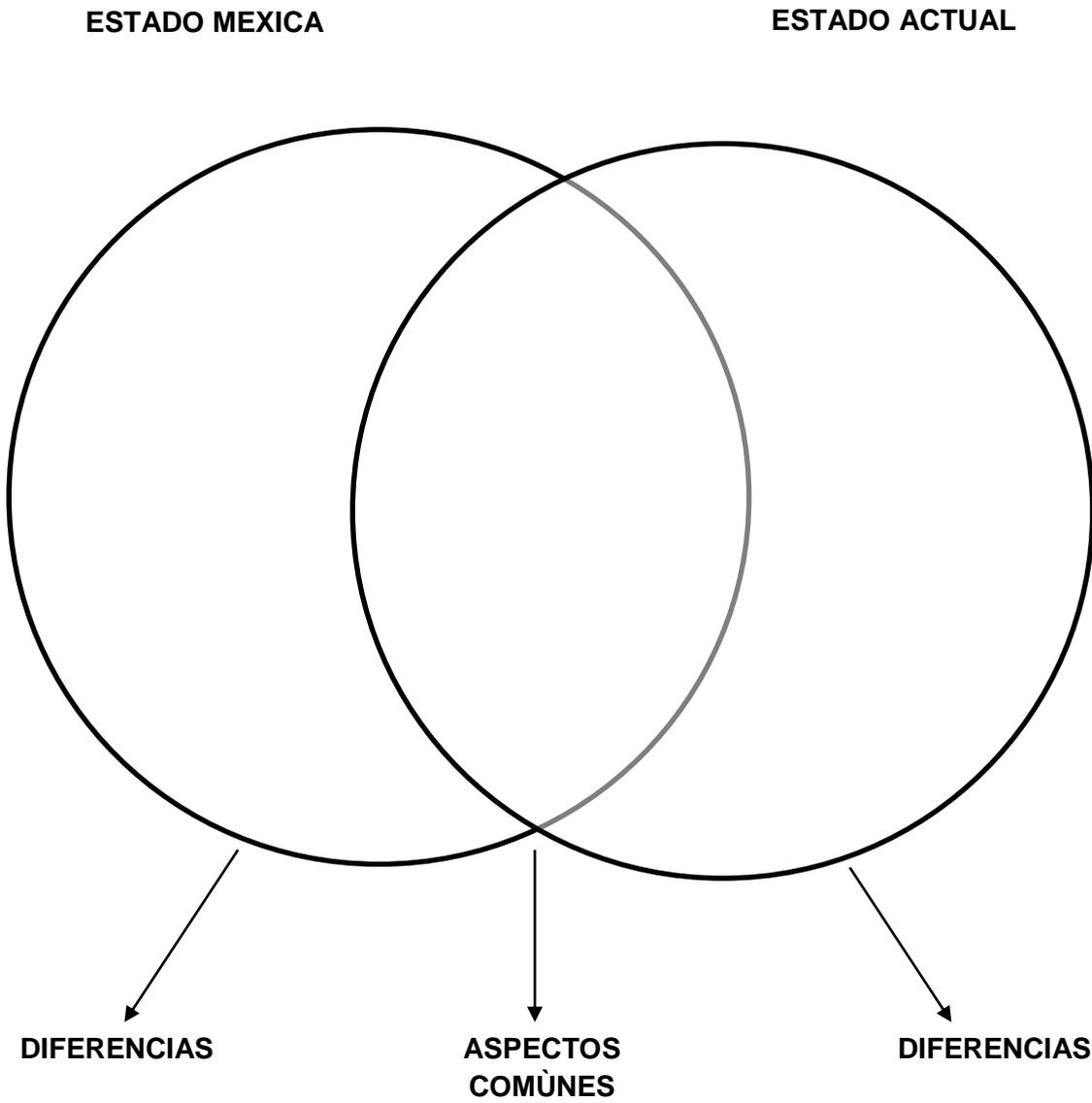
1. En el primer círculo anota el primer tema y sus características
2. En el segundo círculo anota el segundo tema y sus características
3. En la intersección que hay entre ambos círculos, se colocan los elementos comunes o semejantes que existen entre dichos temas

\*Los elementos que quedan fuera de la intersección se pueden denominar diferencias

EJEMPLO:



**“El Estado Mexica”**



Tomado de, Pimienta (2004), *Metodología constructivista para la planeación de la enseñanza*.

**Material para el alumno**

**ANEXO 8**

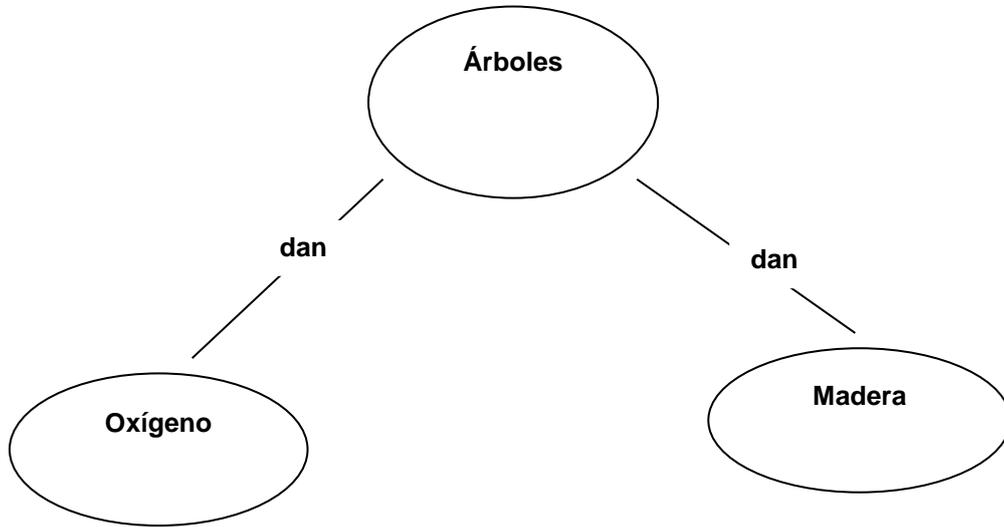
**Sesión No 5**

**Actividad: Características de la economía, estructura social y vida cotidiana de la sociedad mesoamericana.**

**INSTRUCCIONES PARA ELABORAR UN MAPA CONCEPTUAL**

1. Lee un texto e identifica en él las palabras que expresen las ideas principales o palabras clave (No se trata de incluir mucha información en el mapa, sino la más relevante)
2. Subraya las palabras que identificaste (Asegúrate de que ciertamente se trata de lo más importante y que nada sobre o falte)
3. Identifica el tema o asunto general y escríbelo en la parte superior del mapa conceptual, encerrado en un óvalo o rectángulo.
4. Identifica las ideas que constituyen los subtemas ¿qué dice el texto del tema o asunto principal? Escríbelos en el segundo nivel, también encerrados en óvalos o rectángulos.
5. Traza las conexiones correspondientes entre el tema principal y los diferentes subtemas.
6. En el tercer nivel coloca los aspectos específicos de cada idea o subtema, encerrados en óvalos o rectángulos.
7. Las ramificaciones de otros niveles (cuarto, quinto, etc.) las podrás incluir si consideras que poseen suficiente relevancia y aportan claridad.

EJEMPLO



**Material para el alumno**

**ANEXO 9**

**Sesión No 5**

**Actividad: Ensayo “Influencias de la vida de las culturas prehispánicas en la sociedad actual”**

**GUÍA PARA ELABORAR UN ENSAYO**

*Argumento:* Es la presentación de la razón que apoyan una conclusión.

**Argumento = Razón + conclusión**

EJEMPLO:

<b>Conclusión</b>	<b>Indicador</b>	<b>Razón</b>
México es un país inseguro	porque	Hay delincuencia, tráfico de drogas, matanza de personas

Para elaborar un ensayo escrito puedes llevar a acabo los siguientes pasos:

1. Dar una breve explicación del problema o pregunta a abordar  
*Actualmente México presenta altos niveles de delincuencia, la gente vive con incertidumbre, le da miedo salir a la calle, mucha de la población mexicana opta por irse a vivir a otros países, esto se ve reflejado en el crecimiento del país...*
2. Enunciar la posición que estás validando  
*Es importante que el gobierno ponga interés a este tema ya que forma parte de sus tareas para favorecer el crecimiento del país...*

3. Presentar primer argumento a favor de la posición  
*La seguridad es prioridad en un país para su desarrollo porque la gente realiza sus actividades diarias con confianza, no hay violencia ni corrupción...*
4. Presentar una objeción al argumento  
*Sin embargo, el atender el problema de la seguridad no va a asegurar un crecimiento del país cuando existen otros problemas como pobreza o educación...*
5. Dar respuesta a esta objeción  
*Pero esto no debe ser impedimento para crear programas enfocados a atender los factores que atañen la inseguridad en México...*
6. Presentar otras objeciones y sus respectivas respuestas hasta agotarlas (si es necesario)  
*Generalmente los programas que han nacido de esta problemática han estado enfocados a un sólo aspecto o a una sola población lo que ocasiona su ineficacia.*  
  
*De esta manera, los programas deben ser lo más integrales posibles, considerar aspectos de educación, salud, economía, entre otros, y estar enfocados a todos los estratos de la sociedad mexicana, en especial a los de bajos recursos...*
7. Repetir pasos 4,5 y 6 si es necesario (seguir el proceso hasta agotar todos los argumentos)
8. Plantear la conclusión  
*El abordar la problemática de la delincuencia en nuestro país se convierte en un reto para el gobierno mexicano por los diversos aspectos que intervienen en ello, no existe una solución única, por tal, se deben proponer y no agotar alternativas para abordar la problemática más querer darle solución...*

Fuente: Adaptado de Campos, (2007). *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo*.

Material para el profesor

ANEXO 10

Sesión No 2

Actividad: “Círculos de Conocimiento”

TARJETAS DE REFERENCIA PARA EL PENSAMIENTO

<p style="text-align: center;"><b>TARJETA No1</b></p> <p><b>Técnica de Pensamiento: “Comparar”</b>  <b>Descripción:</b> Analizados los dos artículos y descritas las partes más importantes de cada tema, buscarán sus semejanzas  <b>Referencia del Pensamiento:</b>                      Observar el análisis hecho con anterioridad de los dos artículos (las Instituciones eclesiásticas en la Nueva España y en el México Actual).                      Describir sus semejanzas</p>	<p style="text-align: center;"><b>TARJETA No2</b></p> <p><b>Técnica de Pensamiento: “Contrastar”</b>  <b>Descripción:</b> Establecidas sus semejanzas ahora buscarán sus diferencias.  <b>Referencia del Pensamiento:</b>                      Observar el análisis hecho con anterioridad de los artículos (las Instituciones eclesiásticas en la Nueva España y en el México Actual)                      Descubrir y describir sus diferencias</p>
<p style="text-align: center;"><b>TARJETA No3</b></p> <p><b>Técnica de Pensamiento: “Evaluar”</b>  <b>Descripción:</b> Juzgar los dos panoramas a partir de la pregunta detonadora de la discusión y en base a su punto de vista.  <b>Referencia del Pensamiento:</b>                      Definir una opinión en base a la pregunta realizada                      Comparar los panoramas                      Responder a la pregunta a partir de su opinión</p>	<p style="text-align: center;"><b>TARJETA No4</b></p> <p><b>Técnica de Pensamiento: “Argumentar”</b>  <b>Descripción:</b> Usar verdades, detalles o ejemplos adecuados para respaldar su punto de vista  <b>Referencia del Pensamiento:</b>                      Hacer una afirmación a partir de su punto de vista                      Reunir una información para respaldar su punto de vista                      Organizar la información                      Defender el punto de vista en términos de la información reunida y exponerla al equipo para generar una discusión (estos pasos se repetirán las veces que sean necesarias)</p>

Fuente: Adaptado de Johnson, A. (2007). *El desarrollo de habilidades de pensamiento: aplicación y planificación para cada disciplina.*

**Material para el profesor**

**ANEXO 11**

**Sesión No 3**

**Actividad: Debate “El Estado Mexica”**

**PLANTILLA DE VERIFICACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**

Ayudar a los alumnos a discutir un tema de manera integral realizando las siguientes preguntas:

<b>ESTANDAR DE PENSAMIENTO</b>	<b>PREGUNTAS</b>
Claridad	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Podrías ampliar sobre ese asunto?</li><li>• ¿Podrías dar un ejemplo?</li></ul>
Exactitud	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Es posible saber si eso es cierto?</li><li>• ¿Cómo puedes comprobarlo?</li></ul>
Precisión	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Puedes ser más claro?</li><li>• ¿Puedes dar más detalles?</li></ul>
Relevancia	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué relación tiene con el problema planteado?</li></ul>
Profundidad	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué hace de esto un problema difícil?</li></ul>
Amplitud	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Habría de estudiar esto de otra forma?</li></ul>
Lógica	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Tiene esto sentido?</li></ul>
Importancia	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cuál de estos datos es el más importante?</li></ul>
Justicia	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Tienes un interés personal en este asunto?</li></ul>

Fuente: Adaptado de Paul (2003), Mini guía del pensamiento crítico, conceptos y herramientas.

## REFERENCIAS

- Amador, J. (2010). México merece un gobierno de izquierda. *Semanario de información y análisis Proceso*, (1749). Recuperado el 13 de abril del 2010 en: <http://www.proceso.com.mx/rv/modHome/detalleExclusiva/79195>
- Arias, C. (2004). *¿Cómo enseñar la historia?: Técnicas de apoyo para los profesores*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Arredondo. A. (2004). Reforma integral para la enseñanza secundaria de la historia. *Pensamiento y lenguaje universitario*. Recuperado el 3 de marzo del 2009 en: <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2004/noviembre/libros102.htm>
- Benejam, P. & Pagés, J. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Orsori.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bustanza, J. (1994). *La enseñanza de la historia: Aportes para una metodología dinámica*. Buenos Aires: A-Z.
- Campos, (2007). *Pensamiento Crítico: Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Magisterio.
- Carretero, M. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Carretero, M. (1994). *Constructivismo y educación*. Madrid: L. Vives.
- Carretero, M. (1996). *Construir y enseñar: las ciencias sociales y la historia*. Madrid: Visor.
- Carretero, M. & Kringer, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En: M. Carretero & F. James (Eds.). *Aprender y pensar historia*, pp. 71-98. Buenos Aires: Amorrortu

- Carretero, M. (2008). El desarrollo del razonamiento y el pensamiento formal. En: M. Carretero & M. Asensio (Eds.), *Psicología del pensamiento: Teoría y prácticas*, pp. 37-57. Madrid: Alianza.
- Carretero, M. & Rodríguez, M. (2008). Ideas previas, cambio conceptual y razonamiento. En: M. Carretero & M. Asensio (Eds.), *Psicología del pensamiento: Teoría y prácticas*, pp. 59-81. Madrid: Alianza.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2004). México: Porrúa
- Díaz Barriga, F. (1993). La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales. *Perfiles Educativos*. Recuperado el 22 de octubre del 2010 en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13206005.pdf>
- Díaz Barriga, F. (1998a). *El aprendizaje de la historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Barriga, F. (1998b). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*. Recuperado el 21 de octubre del 2010 en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13208204>
- Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 6 (13). Recuperado el 21 de octubre del 2010 en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00325&critorio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n013/pdf/rmiev06n13scC00n02es.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Fly, B. (1990). *Estrategias para enseñar a aprender: Un enfoque cognitivo para todas las áreas y niveles*. Argentina: Aique.
- González, S. (2000). *Andamiajes para la enseñanza de la historia*. Buenos Aires: Lugar.

- Grupo Valladolid (1994). *La comprensión de la historia por los adolescentes*. España: Instituto de las Ciencias de la Educación.
- Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Instituto Panamericano de Geografía e Historia (1984). *La enseñanza de la historia en México*. México: Autor.
- Johnson, A. (2007). *El desarrollo de habilidades de pensamiento: aplicación y planificación para cada disciplina*. Argentina: Troquel.
- Ley General de Educación (2005). México: Delma.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- López, C. (1994). *Vamonos inmóviles: pensamiento crítico y creativo en el aula*. México: Noguera.
- López, R. (2001). Los proyectos curriculares en la formación del profesorado. En: Arrondo, C. & Bembo, S. (Eds.). *La formación del docente en el profesorado de historia: Un ámbito en conflicto*. Argentina: Homo Sapiens.
- López, R. (2002). La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo. *Histodidáctica*. Recuperado el 24 de septiembre del 2009 en: <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/lopez-facal.htm>
- Martínez, E. (2006). *La enseñanza de la historia y las reformas educativas en la escuela secundaria*. Informe académico por actividad profesional. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mendoza, M. (2009). *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México (1934-1959)*. México: El Colegio Mexiquense.
- Moore, T. (2004). *Introducción a la filosofía de la educación*. México: Trillas.
- Morán, P. (2005). Propuesta de evaluación y acreditación del proceso enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica. En: Pansza, G.; Pérez, E. & Morán P. (Eds.), *Operatividad de la didáctica*, pp. 89-123. México: Gernika.

- Muriá, I. (2010). El psicólogo educativo en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. En: *Ciclo de conferencias: El psicólogo educativo en el contexto nacional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Nickerson, R.; Perkins, D. & Smith, E. (1987). *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual*. México: Paidós.
- Pagès, J. (2002). Aproximación a un curriculum sobre el tiempo histórico. En: Valderon, A.; De las Heras, J.; Arostegui, J.; Pagés, J.; Rodríguez, F. & Campuzano, A. (Eds.), *En enseñar Historia: nuevas propuestas*, pp. 109-137. México: Fontamara.
- Panza, M.; Pérez, E. & Moran, P. (2005). *Operatividad de la didáctica*. México: Gernika.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista: guía para la planeación docente*. México: Pearson Educación.
- Prats, J. (1997a). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria: Coherencia y autonomía con respecto a los avances ciencia histórica. *Histodidáctica*. Recuperado el 25 de julio del 2010 en: <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/CONTENID.htm>
- Prats, J. (1997b). La historia es cada vez más necesaria para formar gente con criterio: en defensa de la historia como materia formativa. *Histodidáctica*. Recuperado el 10 de enero de 2009 en: <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/Escuela-Prats.pdf>
- Prats, J. (1998). Enseñar historia, principios básicos. *Histodidáctica*. Recuperado el 28 de julio del 2010 en: <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/OCEANO.htm>
- Prats, J. (1999). La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades. *Histodidáctica*. Recuperado el 22 de mayo del 2009 en: <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/humanidad.htm>

- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: Reflexiones ante la situación española. *Histodidáctica*. Recuperado el 13 de abril del 2009 en: <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/dificultad.htm>
- Paul, R. & Elder, L. (2003). La mini guía del pensamiento crítico, conceptos y herramientas. *Fundación para el pensamiento crítico*. Recuperado el 23 de julio del 2009 en: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Sánchez, Q. (2002). *Reencuentro con la Historia: Teoría y praxis de su enseñanza en México*. Recuperado el 22 de noviembre del 2009 en: [http://books.google.com.mx/books?id=zp87DR\\_B5AIC&pg=PA1&dq=sanchez+quintanar+historia&hl=es&ei=NHuBTaGgDYfp0gGNtOGFCQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=8&ved=0CEwQ6AEwBw#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=zp87DR_B5AIC&pg=PA1&dq=sanchez+quintanar+historia&hl=es&ei=NHuBTaGgDYfp0gGNtOGFCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=8&ved=0CEwQ6AEwBw#v=onepage&q&f=false)
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: McGraw-Hill Interamericana
- SEP (2006). Reforma integral de la educación secundaria. Recuperado el marzo del 2009 en: <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/historia/index.htm#>
- Valades, A. (2006). *Historia e identidad nacional: Su enseñanza en alumnos de cuarto grado de primaria*. México: UPN.
- Vargas, R. (2007). *La enseñanza de la historia: Saber para significar ser*. Recuperado el 9 de septiembre de 2009 en: <http://www.asetbooks.com/Us/Espanol/Adjuntos/Laensanza.pdf>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: Al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (2)1. Recuperado el 11 de mayo del 2009 en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>