



## **Universidad Nacional Autónoma de México**

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

Coordinación de Estudios de Posgrado

Facultad de Filosofía y Letras

El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria a partir de la aplicación de la “situación-problema” en la enseñanza de la Historia Universal

Tesis

que para optar por el grado de

Maestro en Docencia para la Educación Media Superior en Historia

Presenta:

Omar Ezequiel Bautista Silva

Tutor principal: Álvaro Alcántara López, Facultad de Filosofía y Letras

Miembros del comité tutor: Lourdes Velázquez Albó, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y

Adriana Álvarez Sánchez, Facultad de Filosofía y Letras

México, D.F.

Enero

2016



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

*A mi amada ESANS*

*A mi entrañable Prepa 6*

*A don Ezequiel*

## AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mi asesor, Álvaro Alcántara, por su arduo trabajo en la realización de esta tesis, así como a la maestra Lourdes Velázquez y a la doctora Adriana Álvarez, miembros de mi comité tutor y pilares en el desarrollo de este texto. Quedo en deuda también con mis lectores y maestros Teresita de Jesús Arvizu y Fausto Ricardo Beristain. Sin ser mis lectores, pero siendo mis profesores, también le doy gracias a Mercedes de Agüero, Armando Rubí, Mónica Morales y Patricia Osante.

Quiero agradecer también a los responsables de las dos becas extendidas por el programa MADEMS durante los dos años que cursé la maestría, ya que sin su apoyo, esto no habría sido escrito.

Mención aparte merecen mis amigas de la maestría, Isabel Reyes, Angélica y Lourdes Sánchez y Lizzette Martínez. Mis amigos, Joel Velázquez, Eduardo Gómez, Héctor Lovera y Hugo Garcés. A todos ellos, muchas gracias.

Y finalmente, aunque no menos importante, agradezco de nuevo a mi familia.

# Índice

## Introducción

### 1. Enseñanza de la Historia Universal en la ENP

#### Introducción

- 1.1. La ENP dentro del Sistema Educativo Nacional
- 1.2. Descripción de la ENP
  - Historia
  - Historia de la asignatura de Historia Universal en el plan de estudios de la ENP
  - Misión
  - Visión
  - Perfil de egreso
  - Modelo educativo
- 1.3. Plan de estudios
- 1.4. Programa curricular de la asignatura de Historia Universal
  - 5ª unidad “Primera Guerra Mundial (1914-1918)”
  - Crítica al programa de Historia Universal III
- 1.5. El profesorado
- 1.6. Los alumnos

### 2. Marco teórico

#### Introducción

- 2.1. Fundamentación disciplinaria
  - La Primera Guerra Mundial a través de la historiografía actual
  - La Primera Guerra Mundial a través de libros de texto de la ENP
  - Temporalidad
  - Espacialidad
  - Actores
  - Causalidad
  - Consecuencias
  - Definición epistemológica

## 2.2. Fundamentación psicopedagógica

- ¿Qué es el modelo situación-problema?
- ¿Concepciones o representaciones sociales?
- La aparición del modelo situación-problema
- Fases de la situación-problema
- Orígenes: constructivismo
- Importancia de la teoría de Piaget para la situación-problema
- Objetivos de la situación-problema
- Aplicaciones
- Resultados
- Aplicación de la situación-problema en la enseñanza de la Historia Universal
- ¿Cómo se ha aplicado la situación-problema en México?
- ¿Por qué aplicar la situación-problema?
- ¿Qué aporta el empleo de la situación-problema en la enseñanza de la Historia Universal?

## 3. La situación-problema como recurso didáctico para desarrollar el pensamiento crítico

### Introducción

#### 3.1. Justificación

#### 3.2. Práctica docente

#### 3.3. Secuencia didáctica

- Clase 1 “Agotamiento conceptual”
- Clase 2 “Confrontación”
- Clase 3 “Relativización”
- Clase 4 “Juicio”

#### 3.4. Reflexiones finales

Notas

Bibliografía

Anexos

## **Resumen**

Ante la falta de suficientes propuestas didácticas y resultados en el campo de la enseñanza de la Historia que trabajen conjuntamente con las habilidades comprendidas dentro del pensamiento crítico y establecidas como objetivos en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, esta tesis pretendió elaborar una estrategia alterna, apoyada en el modelo didáctico llamado situación-problema.

A través de la aplicación de este modelo en la enseñanza de la Primera Guerra Mundial en un grupo de primer año de bachillerato de la ENP n. 6, se pretendió desarrollar el pensamiento crítico de sus estudiantes, a partir de una práctica docente que tomó lugar de enero a febrero de 2015.

Los resultados obtenidos indican avances y progresos importantes de los estudiantes en el área de análisis y relativización de textos, aunque con dificultades para obtener valoraciones conceptuales de los diversos autores revisados en clase.

Esta propuesta didáctica se inscribe en la corriente psicopedagógica del constructivismo y recupera las tesis de Piaget, Giordan, Vecchi y Dalongeville, así como los resultados de las investigaciones de Frida Díaz-Barriga, Mario Carretero y Andrea Sánchez Quintanar.

## Introducción

El trabajo que el lector tiene entre sus manos posee un título por demás árido y largo que podría mejorarse —al igual que el resto en esta tesis—; sin embargo, decidí dejarlo así porque contiene los cuatro elementos que componen este trabajo, su demarcación institucional, temática, didáctica y el objetivo de la tesis; además de ser una tarea complicada el hecho de modificarlo a estas alturas, por lo cual, asumo toda la responsabilidad de utilizar este título.

La situación-problema no es otra cosa sino un modelo didáctico dividido en cuatro fases (emergencia, confrontación, reconstrucción de las concepciones y metacognición) que percibe, analiza y confronta las concepciones de los estudiantes y del profesor con las de otros textos, ocasionando un proceso de agotamiento, conflicto, reconstrucción, análisis, reflexión y valoración conceptual sobre un tema determinado.

Por su parte, el pensamiento crítico es una habilidad cognitiva que implica tres aspectos individuales, el cognitivo, el valoral-afectivo y el de interacción social. Esta habilidad involucra también otras habilidades, como el análisis, la deducción, la categorización y la emisión de juicios, complejidad que convierte al pensamiento crítico en complejo, haciéndolo irreducible a la suma de habilidades de contexto y contenido.

Como reza el mismo, parto de la idea de una situación-problema como recurso que desarrolla el pensamiento crítico de los estudiantes, no obstante, esta aseveración debe ser tomada con extrema cautela. En primer lugar porque los pensadores críticos no se forman a la brevedad y la práctica docente que incluye este trabajo duró, *de facto*, menos de un mes, aunque su construcción y evaluación hayan tardado más de un año.

Es un error pensar que la incorporación de un recurso didáctico ajeno a nuestro particular modo de trabajar en el aula es la mejor decisión u opción para obtener una mejora significativa en los resultados de nuestros alumnos a corto plazo. Definitivamente, el hecho de incluir nuevos recursos o modelos didácticos enriquecerá nuestra manera habitual de desempeñarnos como

docentes en constante renovación, pero ello no implica que depositemos toda nuestra confianza solamente en “lo nuevo”.

En segundo lugar, la situación-problema no representa un modelo acabado que por sí mismo integre conocimientos y métodos para enseñar historia. Es tarea del profesor complementar estos rubros a partir de sus objetivos y de los que la institución establezca como imprescindibles. Prueba de ello es la selección de recursos historiográficos y didácticos que realicé para poder construir y aplicar la propuesta didáctica que presento como resultado de la investigación, los cuales fueron tomados a partir del programa de la materia, de los referentes teóricos que elegí, del tipo de grupo con el que trabajé y de la acotación temporal de la práctica docente.

Más allá del título que ostenta el trabajo, la tesis contiene una mirada crítica a la situación-problema en un caso particular de enseñanza de la historia, lo cual equivale a advertir al lector que encontrará tanto su planeación, su demarcación institucional, teórica, disciplinar y psicopedagógica, las herramientas que facilitaron la aplicación de la práctica docente, sus limitaciones temporales y mi valoración del modelo en la práctica que llevé a cabo.

En consecuencia, esta tesis supone ser un diálogo entre psicopedagogía e historiografía que se refleja en los tres capítulos que integran aportes y perspectivas de ambas disciplinas y que, simultáneamente, dan estructura y soporte al trabajo.

El primer capítulo explica el panorama en el cual tomó lugar la propuesta didáctica, es decir, muestra la inserción institucional de un grupo de primer año de la Preparatoria n. 6 dentro del marco del bachillerato universitario, lo cual lleva a exponer la misión, la visión, los objetivos de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el papel que juega la materia de Historia Universal III en el programa curricular, aunque también contiene algunas valoraciones que realicé al respecto de todo este marco institucional y curricular.

El segundo capítulo supone la fusión de enfoques disciplinarios entre historiografía y didáctica; entendiendo por historiografía, la construcción de

textos de orden histórico (es decir, de Historia), y por didáctica la rama pedagógica especializada en la facilitación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este capítulo se divide en dos partes, la primera se integra por un balance historiográfico en una doble dimensión, primeramente, en el plano de los más recientes textos académicos sobre la Primera Guerra Mundial y, posteriormente, en el plano de los textos escolares propuestos en el programa curricular.

La segunda parte muestra las bases constructivistas sobre las cuales esta tesis se apoya, enfatizando la revisión de la propuesta teórica de Piaget y ligándola con el modelo didáctico de Giordan y Vecchi (situación-problema), adaptado a la enseñanza de la historia por Dalongeville y Huber y aplicado en nuestro país en contadas ocasiones, las cuales también analizo. El objetivo de exponer el modelo situación-problema de lo general a lo particular es clarificar la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento crítico como objetivo del modelo, pero también dentro del panorama constructivista, que es el mismo.

El tercer capítulo presenta la propuesta didáctica tanto con elementos operativos del programa curricular —analizado en el primer capítulo—, como teóricos que recupero del segundo capítulo. Este apartado también contiene elementos historiográficos y didácticos que brindaron mayor riqueza al modelo situación-problema.

Finalmente, las reflexiones póstumas a la aplicación de la práctica docente recuperan en buena medida lo trabajado en los tres capítulos anteriores, pero también incluyen una serie de valoraciones en torno a la práctica, al modelo situación-problema y a la construcción de una secuencia didáctica que buscaba desprenderse de explicaciones objetivistas en la historiografía y que no siempre lo consiguió de forma exitosa.

# **1. La enseñanza de la Historia Universal en la ENP**

## Introducción

Para construir una propuesta didáctica es necesario tener claridad en tres preguntas básicas, ¿Dónde se planea llevar a cabo?, ¿Qué se pretende aplicar? y ¿Cómo se pretende llevar a cabo la propuesta? En virtud de mostrar al lector primero el marco institucional en el cual esta tesis tuvo lugar, es decir, responder dónde la apliqué, este capítulo supone ser un bosquejo general de la institución en la cual y para la cual desarrollé la presente propuesta, así como enunciar el lugar que ocupa dentro del bachillerato universitario y en el panorama educativo a nivel nacional, los cuales definen y delimitan el tipo de historia que se enseña y las propuestas didácticas que pueden resultar pertinentes.

Este capítulo localiza la asignatura de Historia Universal III en el plan de estudios institucional, explica su situación curricular, pertinencia, importancia, objetivos y transformaciones, las cuales han sido mucho más impactantes respecto a otras asignaturas, debido a su sensibilidad ante cambios administrativos y políticos. Por ello, este capítulo no sólo menciona los objetivos, modelo y demás elementos filosóficos, pedagógicos y sociológicos de la ENP, sino que los vincula con los fines y alcances de la asignatura que nos ocupa, analizando, interpretando y criticando el plan de estudios, el programa curricular de historia, la formación académica y el encuadre enciclopédico que aún posee la Preparatoria y que, por ende, afecta, al menos desde 1946 a la materia de Historia Universal III que todavía hoy se imparte en el aula.

### 1.1. La ENP dentro del Sistema Educativo Nacional

En nuestro país, la educación se encuentra organizada en el Sistema Educativo Nacional (SEN), compuesto por estudiantes, profesores, autoridades e instituciones educativas, así como de planes, programas, métodos y materiales educativos. El SEN está dividido en tres tipos, educación básica (que abarca preescolar, primaria y secundaria), media superior y superior, además de integrar la educación inicial y otros servicios educativos que

corresponden a carreras y opciones técnicas. De esta división, tanto la educación básica, como la media superior tienen carácter obligatorio, por lo que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar un lugar a todos los aspirantes a nivel nacional, así como ofrecer una educación de calidad y otorgar un reconocimiento con validez oficial.<sup>1</sup>

De acuerdo con el artículo 3º de la Constitución, la educación en México debe ser laica, gratuita, democrática, nacional, basada en la búsqueda y el fomento del progreso, las diversidades de todo tipo, el amor a la Patria y todas las facultades del ser humano.

La educación media superior (EMS) se encuentra organizada en diferentes subsistemas que la componen a nivel nacional y comprende dos tipos distintos de opciones educativas, técnica y propedéutica. Estas corresponden directa o indirectamente a la Secretaría de Educación Pública (SEP).<sup>2</sup> De todos los subsistemas EMS, dos de los propedéuticos, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), forman el bachillerato universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

De acuerdo con Juan Fidel Zorrilla, la relación entre la SEP y la UNAM se puede traducir en la organización del bachillerato descentralizado a nivel nacional

Las responsabilidades de la SEP, asimismo abarcan a los organismos descentralizados federales como el Colegio de Bachilleres México, las universidades federales autónomas como la UNAM y la UAM, y las instituciones educativas que son controladas directamente por una dependencia de la propia SEP. Entre estas últimas se encuentran los institutos tecnológicos federales, los centros de bachillerato tecnológico industrial (CBTIS), los centros de bachillerato tecnológico agropecuario (CBTAS), los centros de capacitación para el trabajo industrial (CECATI), los centros de estudios tecnológicos del mar (CETMAR) y los centros de estudios del bachillerato.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Marco mexicano de certificación. Recurso digital disponible en el portal de la Secretaría de Educación Pública (SEP): [http://www.iep.sep.gob.mx/images/docpdf/mmc\\_2013.pdf](http://www.iep.sep.gob.mx/images/docpdf/mmc_2013.pdf) (Consultado en agosto, 2014).

<sup>2</sup> Aquí cabe mencionar la existencia de bachilleratos municipales, estatales, federales y particulares con diferentes orientaciones, como educación militarizada y religiosa (éste último, casi excepcional), además de estar incorporados a la SEP o a otra dependencia descentralizada.

<sup>3</sup> Juan Fidel Zorrilla Alcalá. *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. 1ª reimp. México, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), 2010. 315 p. p. 192.

## 1.2. Descripción de la ENP

### 1.2.1. Historia

La historia de la ENP puede rastrearse hasta 1867, cuando el proyecto educativo de Gabino Barreda puso en marcha la creación de la institución que se encargaría de consolidar el discurso liberal en la sociedad mexicana a través de la formación de aquellos individuos interesados en continuar sus estudios elementales (primaria) e ingresar a la Universidad; sin embargo, al ocuparnos de la enseñanza de la historia en la Preparatoria, resulta más pertinente realizar una revisión de las modificaciones que, cronológicamente, ha experimentado la asignatura de historia universal, a través de las reformas de los diferentes planes de estudio de dicha institución y así poder tener presente cuál es la plataforma ideológica sobre la cual se planeó la actual enseñanza de la asignatura.

Para ello, he seleccionado las cuatro modificaciones que han transformado el sentido y alcance de la asignatura desde su proyección. Primero, bajo el nombre de historia general, en 1867; luego, cuando adoptó una división temporal historiográfica de la Ilustración, en 1914; seguida de la categorización temática de la primera parte de su duración, entre 1930 y 1931; hasta que, finalmente, fue sintetizada con el nombre de historia universal en 1946.

#### 1.2.1.1. Historia de la asignatura de Historia Universal en el plan de estudios de la ENP

El primer plan de estudios hecho para la ENP, perfilado dentro de la “Ley Orgánica de la Instrucción Pública”, elaborada en diciembre de 1867 (aunque no tuvo una aplicación hasta febrero de 1868, cuando dicha escuela abrió sus puertas oficialmente), tenía la particularidad de ser “homogéneo para todos los alumnos, independientemente de sus futuras profesiones, estaba constituido por una serie científica de asignaturas, que comenzaba con el estudio de las

matemáticas, seguido por el de ciencias naturales [...] y concluía con el de la lógica”.<sup>4</sup>

En él, se había proyectado la inclusión de tres materias, cronología, historia general e historia nacional, mismas que llaman la atención no sólo por no pertenecer a la rama de las llamadas ciencias duras, sino por su supuesto carácter autónomo entre ellas y también porque ninguna fue impartida *de facto* de esta manera.<sup>5</sup> En enero de 1868, bajo el rectorado del bien conocido ministro Justo Sierra, la asignatura de historia —a secas— quedó combinada con cronología y fue designada materia obligatoria para todos los estudiantes, lo cual tenía su fundamento en la intencionalidad preparatoriana de entonces, impartir conocimientos uniformes entre sus alumnos para la generación de una clase dirigente que tuviera la misma instrucción y formación educativa (aunque no necesariamente profesional).<sup>6</sup> Para reforzar este objetivo y darle mayor soporte e importancia a los estudios de la ENP, fue esencial que para poderse matricular como profesionista, se hubiera egresado de la Preparatoria.<sup>7</sup>

Poco tiempo después —dos años para ser exactos (1869)—, aunque esta meta formativa no había cambiado, tuvo lugar una reforma curricular en la que se reconocieron algunas fallas de la Preparatoria, hacían falta bibliotecas y laboratorios, se reagruparon las llamadas “profesiones” (o áreas de especialidad) en su seno<sup>8</sup> y se hacían palpables algunas contradicciones curriculares, como la inclusión de lógica e historia de la metafísica en el plan de estudios, que supuestamente estaba basado en el positivismo de Comte, el cual no consideraba viable el estudio de ramas filosóficas y, en el último de los casos, habría optado por dar cabida a estudios teológicos en vez de

---

<sup>4</sup> María de Lourdes Alvarado. “Las Escuelas Nacionales durante el siglo XIX” en: *Maravillas y curiosidades. Mundos inéditos de la universidad*. México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 2004. 446 p., ils. p. 218.

<sup>5</sup> Guillermina González de Lemoine. “Reseña sobre la enseñanza de la historia de México en la Escuela Nacional Preparatoria” en: Victoria Lerner Sigal (comp.). *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora (en adelante, I. Mora), 1990. 493 p. p. 33-38. p. 35.

<sup>6</sup> María de Lourdes Velázquez Albo. *Cuadernos del CESU 26. Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990*. México, UNAM, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), 1992. 77 p. p. 12-13.

<sup>7</sup> María de Lourdes Alvarado. *Op. cit.* p. 219.

<sup>8</sup> María de Lourdes Velázquez Albo. *Op. cit.* p. 14.

metafísicos, dado que su fe estaba depositada en el orden y el progreso científico sobre algún credo religioso.<sup>9</sup>

En aquella reforma se dividieron las hasta entonces unidas, historia y cronología, y nacieron las materias de historia general, historia del país e historia natural, mismas que perduraron sin modificación en el plan de estudios hasta 1896, cuando su carácter anticuario y progresista devino en un espacio de enseñanza axiológica, encaminada a exponer virtudes morales a través de las supuestas vidas ejemplares de diversos personajes históricos.<sup>10</sup>

Esta modificación tuvo lugar ante la falta de rigor de la homogeneidad de los estudios preparatorianos que se manifestó desde el principio. “Un ejemplo, entre muchos, fue el caso de los futuros notarios, quienes podían abstenerse de estudiar física, química y biología, pero en cambio debían cursar historia de la metafísica, no obstante el abierto rechazo de Barreda a todo conocimiento que no estuviera sujeto al método científico.”<sup>11</sup>

En aquel plan, que entró en vigencia a principios de 1870, bajo la dirección de Gabino Barreda, los contenidos curriculares se unificaron y nació una suerte de conferencias históricas que posicionadas como las únicas capacitadas para impartir conocimientos históricos, pero que no tuvieron el valor de una materia obligatoria. Asimismo, también aparecieron cursos que dosificaron la difusión de contenidos y venían a sustituir a las viejas materias establecidas en el plan de estudios de 1867.

Luego de 44 años sin reformas que llegaran a trastocar el sentido de la asignatura de historia general, aún con la reforma curricular de 1896 y la incorporación de la ENP a la Universidad Nacional en 1910;<sup>12</sup> no fue sino hasta 1914, cuando la ENP fue separada de la Universidad y sucedió entonces un acercamiento de las autoridades preparatorianas con el gobierno de Victoriano Huerta que trajo como resultado una serie de reformas que “dieron un golpe definitivo al positivismo, gracias a lo cual la educación pasó a ser más práctica

---

<sup>9</sup> Leopoldo Zea. *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. 10ª reimp. México, Fondo de Cultura Económica (FCE), 2011. 481 p. p. 43-44.

<sup>10</sup> María de Lourdes Velázquez Albo. *Op. cit.* p. 15.

<sup>11</sup> María de Lourdes Alvarado. *Op. cit.* p. 219.

<sup>12</sup> Cfr. Guillermina González de Lemoine. *Op. cit.* p. 35-37.

que teórica, y más especializada que general”.<sup>13</sup> Fue así diseñado un equilibrio entre el carácter científico y el humanista de la Preparatoria y la asignatura de educación física cobró, por primera vez, importancia en el plan curricular.

En el periodo que duró el gobierno contrarrevolucionario de Victoriano Huerta (1913-1914), la ENP fue militarizada. Al respecto, existen dos versiones que se contraponen. Por un lado, Ernesto Schettino menciona que esta medida fue un “intento de un control estricto de la Escuela por parte del Estado”,<sup>14</sup> mientras que Renate Marsiske asegura que tal política “sólo se limitó a los aspectos formales como uniformes, desfiles, prácticas de tiro y prácticas ecuestres”,<sup>15</sup> lo cual tendría mucha coherencia con la garantía de paz que ofreció este gobierno a la clase acomodada capitalina, además de no disminuir el presupuesto destinado a la educación,<sup>16</sup> y a la brevedad de su mandato.<sup>17</sup>

Haya sido la militarización escolar o el desmantelamiento del positivismo en la ENP, lo cierto fue que la asignatura de historia general fue dividida de acuerdo a la categorización temporal propuesta implícitamente por Voltaire en *El siglo de Luis XIV*, escrito en 1751, en el que el devenir de la civilización occidental podía cercenarse en siglos protagonizados por personalidades relevantes, como Julio César (edad antigua); los artistas florentinos del «renacimiento» (edad moderna), que habían recuperado el esplendor de las artes opacado durante mil años de oscurantismo (edad media), y Luis XIV (edad contemporánea).<sup>18</sup> Así, por primera vez en la historia de la Nacional Preparatoria se enseñaron las edades antigua, media, moderna y contemporánea.

---

<sup>13</sup> María de Lourdes Alvarado. *Op. cit.* p. 232.

<sup>14</sup> Ernesto Schettino Maimone. “La enseñanza de la historia en la Escuela Nacional Preparatoria” en: Victoria Lerner Sigal (comp.). *Op. cit.* p. 17-32. p. 18.

<sup>15</sup> Renate Marsiske. “La Universidad Nacional de México (1910-1929)” en: Renate Marsiske (coord.). *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. UNAM, CESU, Plaza y Valdés, 2001. 326 p. p. 117-161. p. 122.

<sup>16</sup> María de Lourdes Alvarado. *Op. cit.* p. 232.

<sup>17</sup> Maribel Castillo Marcelo. “Militarización escolar durante el gobierno de Victoriano Huerta” (Tesis de licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras) Dir. Josefina McGregor Garate. México, El autor, 2000. 94 p.

<sup>18</sup> Voltaire. *El siglo de Luis XIV*. Tr. Nélida Orfila Reynal. México, FCE, 1978. 637 p. (Historia). *Vid.* Capítulo I y “Situación de Francia” en el capítulo II.

Poco tiempo después, en 1920, bajo la rectoría de José Vasconcelos, la ENP fue reincorporada a la Universidad Nacional en una decisión que todavía hoy despierta polémicas en el interior de la academia. Al respecto, Juan Fidel Zorrilla ha sostenido la idea de que la reincorporación de la Preparatoria fue una medida autoritaria y no sólo eso, sino que la actual permanencia de los dos subsistemas de bachillerato (ENP y CCH) dentro de la Universidad ha representado un problema para los alumnos, quienes han sido víctimas de una libertad de cátedra dominada por el libertinaje de los docentes, quienes sobrecargan a los alumnos de contenidos y les hacen padecer una deficiente preparación científico-tecnológica que ha afectado su desempeño laboral frente a las necesidades empresariales de la actualidad.<sup>19</sup>

A esta idea se le suma la opinión de Jaime Castrejón, quien asegura que sólo la separación de la Preparatoria de la Universidad podría terminar con su marginación pedagógica y académica —por no hablar de la presupuestaria—, eliminar su desfase curricular respecto a la educación secundaria, y proporcionar una verdadera formación propedéutica y terminal a sus estudiantes.<sup>20</sup>

A estas perspectivas se les contraponen las de Alfonso López y Ernesto Schettino, quienes, respectivamente, sugieren que la permanencia del bachillerato en el seno de la comunidad universitaria sería la única vía para mantener una cierta calidad educativa en el nivel medio superior que no gozan los otros subsistemas ajenos a la Universidad, además de mantener a nuestra *alma máter* unida tal y como fue estructurada a lo largo del siglo XX.<sup>21</sup> Aunado a esto, reconocen a la Preparatoria, como el elemento unificador de la diversidad heterogénea universitaria de las carreras que abarca, lo cual otorgó “un fundamento más sólido, común y universal a la nueva Universidad”.<sup>22</sup>

De acuerdo con Juan Fidel Zorrilla y opuesto a la explicación retomada de Renate Marsiske líneas arriba, fue a partir de la década de 1920 que el modelo

---

<sup>19</sup> Juan Fidel Zorrilla Alcalá. *El bachillerato mexicano*. p.134.

<sup>20</sup> Jaime Castrejón y Alfonso López. “La UNAM y su bachillerato” en: Javier Mendoza, Pablo Latapí y Roberto Rodríguez (coords.). *La UNAM: el debate pendiente*. México, UNAM, CESU, Plaza y Valdés, 2001. 285 p. p. 89-108. p. 99.

<sup>21</sup> *Ibíd.* p. 96.

<sup>22</sup> Ernesto Schettino Maimone. *Op. cit.* p. 19.

positivista se vio cuestionado frecuentemente en el interior de la Universidad y muy especialmente en la ENP, institución que representaba la obra máxima del positivismo mexicano durante la época porfirista. De hecho, el autor atribuye a estas críticas que la duración de los estudios preparatorianos (fijada en cinco años) se dividiera y, en 1925, se viera obligada a ceder sus primeros tres años a la nueva escuela secundaria, en manos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y libre de carga ideológica positivista.<sup>23</sup>

Como hemos podido ver, la ENP había mantenido la tarea de preparar académicamente a la élite del país<sup>24</sup> con planes de estudio creados con una ideología positivista que apenas había sido removida en 1914 y que, en su nuevo plan, había incluido materias que oscilaban entre los polos científico y humanista. La reincorporación de la Nacional Preparatoria a la Universidad trajo como resultado un viraje de los contenidos hacia el extremo social-humanista que se reflejó en las reformas que sucedieron a partir de 1920, por lo menos en el plano teórico. La orientación de los estudios de la Preparatoria se seccionó en seis áreas, cuatro de las cuales correspondían al campo de las humanidades y que eran las siguientes: ciencias sociales y sus correlativas, ciencias filosóficas y sus aplicaciones, artes plásticas y artes industriales, y artes musicales.<sup>25</sup>

Referente a la materia que nos ocupa, Ernesto Schettino asegura que entre 1910 y 1950, el rigor metodológico de la asignatura de historia se «ablandó» y dio paso a una etapa en que la ideologización institucional comenzó a dibujar la bifurcación del rumbo filosófico que habría de tomar la educación universitaria, fundamentalmente enfrentada entre el enfoque materialista-histórico y el de la libertad de cátedra y que pronto culminaría en la pugna entre Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano,<sup>26</sup> llamada «polémica Lombardo-Caso» (1929), reflexión a la que el mismo Juan Fidel Zorrilla llega en su análisis del bachillerato universitario.<sup>27</sup>

---

<sup>23</sup> Juan Fidel Zorrilla Alcalá. *Op. cit.* p. 132. *Cfr.* Renate Marsiske. *Op. cit.* p. 122-132.

<sup>24</sup> Todavía a finales de la década de 1920 y con una notable expansión a cuestas, la población de la Preparatoria era de 1 479 estudiantes. *Vid.* María de Lourdes Alvarado. *Op. cit.* p. 239.

<sup>25</sup> María de Lourdes Velázquez Albo. *Op. cit.* p. 53.

<sup>26</sup> Entonces director de la ENP y artífice de distintas agrupaciones sindicalistas de izquierda.

<sup>27</sup> Juan Fidel Zorrilla Alcalá. *Op. cit.* p. 132.

[La historia] atravesará por una falta de unidad; tendrá una gran flexibilidad, con sus ventajas en cuanto a la permeabilidad a nuevas corrientes historiográficas, pero también las desventajas de haber caído en una situación de falta de rigor y en una ideologización extrema, que era exaltada por algunos de los teóricos de la nueva Universidad, quienes fueron los propulsores de este tipo de cambio. Particularmente nos referimos a Vasconcelos y a Caso, quienes eran acérrimos enemigos del viejo positivismo y que si bien aportaron situaciones novedosas y positivas, podemos decir también que ablandaron el rigor y la calidad teórica de la Historia.<sup>28</sup>

Esta explicación coincide con la partición de los estudios preparatorianos en 1925 y el consecuente nacimiento de la educación secundaria. Esta decisión se remonta, por lo menos, a las revisiones curriculares comenzadas en 1923, cuando se perfilaron “reformas encaminadas a alcanzar una renovación del personal académico”<sup>29</sup> que facilitarían la superación del positivismo y la creación de una escuela secundaria a costa de la duración de los estudios de la ENP y aun de las mismas instalaciones preparatorias.<sup>30</sup>

Las consecuencias que tuvo esta medida fueron funestas para la asignatura de historia, pues sobrevino un desfase entre los contenidos impartidos en la Preparatoria y los que eran sugeridos en el programa curricular de la secundaria; además, dada la rivalidad entre ambas instituciones, los enfoques historiográficos que se utilizaron para planear la enseñanza de la historia en una y otra escuela comenzaron a contraponerse y, como apunta Ernesto Schettino, devinieron en un debilitamiento del rigor metodológico propio de la disciplina.<sup>31</sup>

Luego de la promulgación de la “Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México”, el 10 de julio de 1929, en el que la Universidad alcanzaba su carácter autónomo, el cambio curricular en la Preparatoria más significativo ocurrió entre 1930 y 1931, cuando la estructura de su bachillerato quedó definida como una escuela propedéutica en función de los requerimientos de cada carrera,<sup>32</sup> que en buena medida, se desprendían de “la presión de Escuelas y Facultades

---

<sup>28</sup> Ernesto Schettino Maimone. *Op. cit.* p. 18.

<sup>29</sup> Renate Marsiske. *Op. cit.* p. 126.

<sup>30</sup> María de Lourdes Velázquez Albo. *Op. cit.* p. 32.

<sup>31</sup> Ernesto Schettino Maimone. *Op. cit.* p. 18 y 21.

<sup>32</sup> María de Lourdes Velázquez Albo. *Op. cit.* p. 32.

para intervenir en los planes y programas del Bachillerato”, dada la integración formal de la ENP dentro de la UNAM.<sup>33</sup>

Referente a las modificaciones curriculares hechas hacia las asignaturas de historia, fue la materia de historia patria la que adoptó para su enseñanza las cinco categorías temporales propuestas en la ya clásica obra *México a través de los siglos* (1884), épocas precortesiana, conquista, colonia, independencia e historia «a nuestros días», mientras que la materia de historia general antigua<sup>34</sup> perdió el mote de general y quedó reducida a los temas de Grecia, Roma y Oriente.<sup>35</sup>

Luego de 15 años, el último momento que rediseñó el plan de estudios y trastocó de manera profunda el programa de la asignatura de historia, a nuestro juicio, fue puesto en vigor en 1946, cuando la Preparatoria adquirió un doble perfil, científico-humanista —mucho más equilibrado que en 1920 y que en 1914—. En su nueva estructura curricular, la materia de historia general, entonces vigente (y sin modificaciones recientes como historia general antigua), se vio sintetizada bajo el nombre de historia universal, no especificando divisiones temporales distintas a las de los planes anteriores. De hecho, en la actualidad, historia universal se imparte todavía en el plan de estudios de la ENP.<sup>36</sup>

Vuelve a ser importante remarcar que esta modificación de la materia de historia ha sido la última que ocurrió en lo que respecta al plan de estudios de la ENP, a pesar de que, en 1964, sucedió la que quizá fue la reforma más significativa de acuerdo con varios autores,<sup>37</sup> la «reforma de Chávez» o «reforma Chávez», en la que los dos primeros años del bachillerato

---

<sup>33</sup> Ernesto Schettino Maimone. *Op. cit.* p. 20.

<sup>34</sup> Sobre esta materia desconocemos la fecha exacta de su establecimiento en el plan de estudios de la ENP; sin embargo, inferimos que resultó de una delimitación hecha por los mismos profesores y que resultó de necesidades más prácticas que historiográficas, pues en el plan entonces vigente (apenas elaborado en 1923), se observan, al menos, dos partes en las que se dividía el curso bienal de historia general. *Vid.* Cuadro 10-A “Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria-1923” en: María de Lourdes Velázquez Albo. *Op. cit.* p. 54-56.

<sup>35</sup> *Ibíd.* p. 58-65.

<sup>36</sup> “Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria”, 1996. *Vid.* Portal digital de la Escuela Nacional Preparatoria: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto.html> (Consultado en julio, 2014).

<sup>37</sup> *Vid.* Ernesto Schettino Maimone. *Op. cit.* p. 26. y María de Lourdes Velázquez Albo. *Op. cit.* p. 35-36.

universitario se avocaron a impartir conocimientos uniformes a todos los alumnos de la preparatoria, mientras que el último año quedó confinado a la especialización de los estudios preparatorianos con un valor propedéutico.

### 1.2.2. Misión

Según el portal digital de la ENP, su misión es:

Brindar a sus alumnos una educación de calidad que les permita incorporarse con éxito a los estudios superiores y así aprovechar las oportunidades y enfrentar los retos del mundo actual, mediante la adquisición de una formación integral que les proporcione: una amplia cultura, de aprecio por su entorno y la conservación y cuidado de sus valores; una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometerse con la sociedad, y la capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable.<sup>38</sup>

Así como realizar investigación educativa que optimice sus métodos y técnicas para mejorar la calidad de sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

### 1.2.3. Visión

En palabras de la actual directora general de la ENP, maestra Silvia Jurado de Cuéllar, la visión preparatoriana comprende que en el 2014 se hayan consolidado las condiciones tecnológicas y administrativas de los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, las TIC se hayan convertido en una herramienta indispensable, se tenga el acceso a internet RIU en todas los planteles preparatorianos, se haya incrementado el número de profesores de carrera, fortalecido los vínculos con otras instituciones educativas, fomentado la utilización de programas de conciencia ecológica, contado con planes de estudio renovados, intensificado las relaciones escuela-empresa, actualizado las opciones técnicas, solidificado la educación estética, así como haber consolidado la difusión artística en el seno de la ENP.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Portal digital de la Escuela Nacional Preparatoria:  
<http://www.dgenp.unam.mx/acercaenp/mision.html> (Consultado en agosto, 2014).

<sup>39</sup> Plan de desarrollo

#### 1.2.4. Perfil de egreso

De acuerdo con el plan de estudios,

El egresado del bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria, conocerá lenguajes, métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como las reglas básicas de investigación imprescindibles en la educación superior. Será capaz a la vez, de reconocer los valores y comportamientos de su contexto social, poniendo en práctica su formación afable y humanística, es decir, su código ético, que lo ayudará a fomentar su iniciativa, creatividad, respeto, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado.<sup>40</sup>

Un egresado de la Preparatoria es aquel estudiante que ha aprobado íntegramente el plan de estudios y lo ha cursado en los tiempos señalados; cubierto la totalidad de los créditos y asignaturas que establece el plan de estudios, lo cual incluye la acreditación de las asignaturas Orientación Educativa IV y V, y Educación Física IV y V, sin créditos, pero con carácter obligatorio. En consecuencia, los egresados tienen derecho a que la UNAM, a través de la ENP, les otorgue el grado académico de Bachiller.

#### 1.2.5. Modelo educativo

Entendiendo al modelo educativo como un marco referencial que posibilita conocer “un sistema o conjunto de fenómenos con la finalidad de facilitar sus estudios, comprender sus procesos y eventualmente predecir su comportamiento.”,<sup>41</sup> la Preparatoria abarca siete pilares que la estructuran como un subsistema de bachillerato y que, de acuerdo con Hugo Cardoso, la dotan de un sentido enciclopédico. Estos pilares son: sus fines, orientación teórica, contenidos académicos, estrategias didácticas, periodicidad, direccionalidad y evaluación.<sup>42</sup>

De acuerdo con la “Oración cívica” (1867) de Gabino Barreda, el creador de la Preparatoria, los fines educativos de dicha institución eran lograr la libertad como medio, el orden como base y el progreso como fin. Este fin puede y debe entenderse como una verdad absoluta que sólo puede ser comprendida por

---

<sup>40</sup> “Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria”, 1996.

<sup>41</sup> SEP, Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST). *Modelo educativo para el siglo XXI. Formación y desarrollo de competencias profesionales*. México, SEP, DGEST, 2012. 93 p. p. 17.

<sup>42</sup> Hugo Arturo Cardoso Vargas. “El modelo pedagógico de la Escuela Nacional Preparatoria”. Recurso digital disponible en el portal Odiseo: <http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/cardoso-modelo-pedagogico-enp.html> (Consultado en agosto, 2014).

medio de estudios científicos, por lo que la educación preparatoriana, laica y científica a todas luces, estaba diseñada con este fin y también con la intención de crear un fondo común de verdades con un carácter general y enciclopédico que permitiera contemplar la verdad, es decir, lo que realmente hay y no lo que se quisiera o debería haber.<sup>43</sup>

Los fines institucionales, por su parte, también podrían ser entendidos como fines políticos, puesto que estaban encaminados a constituir a la Preparatoria como la única opción educativa que reuniera «lo disperso» y desapareciera a todas las escuelas fluctuantes en el inter de la primaria a la universidad,<sup>44</sup> además de pugnar por la supresión de diferencias raciales y socioeconómicas, al tiempo de promover «la reunión» de la nación mexicana en sus aulas y la difusión de conocimientos científicos en las distintas clases sociales.

Estos fines también consideraban la publicación de obras elaboradas por profesores preparatorianos; la formación de alumnos aptos para desarrollarse en diferentes ámbitos laborales que escaparan a las opciones de copista y asistente de curandero, y la consecuente orientación de los alumnos a elegir una carrera en función de sus inclinaciones y capacidades personales, pero siempre alejándose de las carreras literarias que distraen y consumen tiempo.<sup>45</sup>

Los fines académicos comprendían brindar una educación intelectual, que incluyera conocimientos homogéneos y completos, y permitiera así el estudio completo y práctico de ciencias físicas y naturales; una variada y sólida instrucción, y una disciplina mental, entendida como una gimnástica mental que permitiera fortalecer y desarrollar las aptitudes y habilidades de los alumnos.<sup>46</sup>

La orientación teórica preparatoriana ha sido positivista desde el principio debido, primeramente, a la influencia directa de Auguste Comte sobre Gabino Barreda, a la planeación y el diseño curricular de acuerdo con la propuesta filosófica de Comte, pero también a la disposición de los contenidos

---

<sup>43</sup> Gabino Barreda. “Oración cívica”. Recurso digital disponible en el portal Biblioteca.org: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/1112.pdf> (Consultado en agosto, 2014).

<sup>44</sup> Vale la pena recordar que todavía en 1867 existían colegios particulares, religiosos, militares y de señoritas que ofrecían una educación superior a la elemental, aunque sin tener el estatuto de universidad.

<sup>45</sup> Hugo Arturo Cardoso Vargas. *Op. cit.*

<sup>46</sup> *Ibidem.*

académicos, que entonces sumaban 34 materias dispuestas en cinco grandes ramas, matemáticas, gramática, lenguas, ciencias, ideología y lógica.

La importancia táctica de estas ramas era vital al comprender las estrategias didácticas originales, mismas que se encaminaban a completar el fin educativo antes mencionado, alcanzar la verdad a través de la investigación científica. Este cometido se consideraba plausible al transitar del método deductivo al inductivo a través de la organización de las asignaturas, comenzando con el estudio introductorio y obligatorio de las matemáticas, seguido de las materias de astronomía, física, química, zoología, botánica y biología.

La disposición de este orden tenía la intención de evitar la memorización de reglas al principio de la Preparatoria, mismo que se llevaba a la práctica al enseñar latín como una lengua extranjera y no como lengua muerta, pero que, en especial, cobraba sentido al establecerse una secuencia entre el aspecto racional de las matemáticas, la observación de la astronomía, el carácter experimental de la física, la promoción del método científico e inductivo a través de la química, la observación, experimentación y comparación en zoología y botánica y luego integrar todo este tránsito en el estudio de biología, durante los últimos cursos.<sup>47</sup>

Como puede apreciarse, al finalizar el bachillerato, el método científico no sólo ha sido estudiado en la materia de ideología y analizado en lógica, sino llevado a la práctica durante toda la Preparatoria, partiendo de operaciones correspondientes al método deductivo y culminando en la formulación de reglas teóricas.

Aunque el aspecto de la periodicidad de los estudios preparatorianos no queda del todo claro, la direccionalidad de los mismos está bien definida y abarca tres aspectos, disposiciones administrativas, alumnos y docentes. Sobre el primer rubro, queda claro que la organización del calendario escolar estaba en función de días hábiles e inhábiles; acerca de los alumnos, se menciona que eran egresados de escuelas primarias con una diversidad de conocimientos (sin una edad específica), y en torno a los docentes, deja claro que era el gobierno

---

<sup>47</sup> *Ibidem.*

quien asignaba a los profesores propietarios, en tanto que los adjuntos eran elegidos por un jurado.<sup>48</sup>

Y, finalmente, acerca de la evaluación, el modelo educativo de la ENP establece la existencia de las figuras de acreditación, evaluación y reconocimiento. Sobre la primera forma, plantea la relación entre el número de asistencias a los cursos y la evaluación, pues al no contar con un porcentaje suficiente de asistencias, se pierde el derecho a ser evaluado. Relativo a la evaluación, es importante destacar el papel de los exámenes (supuestamente prácticos), los cuales servían para dar cuenta de la aptitud de los alumnos y también para poner un «freno» al abuso de libertad; además, aseguraban la utilización de calificaciones para evitar comparaciones y medir el grado de instrucción del alumno, ya que, en caso de reprobación, el estudiante quedaría condicionado y, para evitar este último caso, queda fijada la entrega de índices de obras que serán utilizadas a lo largo del curso y en donde quedan señalados los párrafos que deben ser estudiados para aprobar un examen.

Por último, los reconocimientos quedan limitados a la entrega de cuatro premios. Uno, al primer lugar, simbolizado por una medalla de plata, un diploma, diversos instrumentos científicos y un paquete de libros; otro, al segundo lugar, consistente en un diploma y un paquete de libros, y dos al tercer lugar, por medio de la entrega de un diploma.<sup>49</sup>

### 1.3. Plan de estudios

El actual plan de estudios, resultado de la última revisión curricular de 1996, establece una duración de los estudios de tres años, dividida en tres partes o núcleos, básico, formativo-cultural y propedéutico o de orientación. El primero de ellos tiene un 56% de los créditos totales de la Preparatoria, mientras que el segundo posee un 28% y, el último, 16%.

El primer año está conformado por las materias de Lengua Española, Lógica, Informática, Geografía, Dibujo II, Historia Universal III, Física III, Educación

---

<sup>48</sup> *Ibidem.*

<sup>49</sup> *Ibidem.*

Física IV, Orientación Educativa IV, Matemáticas IV, Lengua extranjera IV (Inglés o Francés) y Educación Estética y Artística IV.

El segundo año se compone de las materias de Ética, Educación para la Salud, Etimologías Grecolatinas, Literatura Universal, Historia de México II, Química III, Biología IV, Matemáticas V, Educación Física V, Orientación Educativa V, Lengua extranjera V (Inglés, Francés, Italiano o Alemán) y Educación Estética y Artística V.

El tercer año incluye Derecho, Psicología, Literatura Mexicana e Iberoamericana, Matemáticas VI y Lengua extranjera VI (Inglés, Francés, Italiano o Alemán), además de las materias obligatorias y optativas (elige sólo dos) del área que el estudiante desee cursar.

En área I o de físico-matemáticas e ingenierías, se imparten las clases de Dibujo Constructivo II, Física IV y Química IV, y las materias optativas a elegir son, Geología y Mineralogía, Fisicoquímica, Temas Selectos de Matemáticas, Estadística y Probabilidad, Informática Aplicada a la Ciencia y la Industria, Cosmografía y Biología V.

En área II o de ciencias biológicas y de la salud, se integran las asignaturas de Física, Química IV y Biología V, además de las siguientes optativas: Geología y Mineralogía, Fisicoquímica, Temas Selectos de Biología, Estadística y Probabilidad, Informática Aplicada a la Ciencia y la Industria, Temas Selectos de Morfofisiología.

En área III o de ciencias sociales, se abarcan las materias de Geografía Económica, Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas, Problemas Sociales, Políticos y Económicos y Matemáticas VI, así como las optativas de Contabilidad y Gestión Administrativa, Geografía Política, Estadística y Probabilidad, Informática Aplicada a la Ciencia y la Industria y Sociología.

En área IV o de humanidades y artes, se ofrecen las clases de Matemáticas VI, Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas, Historia de la Cultura e Historia de las Doctrinas Filosóficas, y las materias optativas a elegir son Revolución Mexicana, Latín, Griego, Historia del Arte, Pensamiento

Filosófico en México, Modelado II, Estadística y Probabilidad, Estética, Comunicación Visual e Informática Aplicada a la Ciencia y la Industria.

#### 1.4. Programa curricular de la asignatura de Historia Universal

El plan de estudios vigente de la Escuela Nacional Preparatoria, revisado por última vez en 1996, establece que la materia de historia universal III es impartida en el primer o cuarto año —como se le quiera denominar— dosificada en aproximadamente tres horas a la semana, que es formativa, con carácter teórico, categoría obligatoria, valor curricular de doce créditos, clave 1403 y que forma parte del núcleo básico (o de primer año) de la etapa introductoria del bachillerato.<sup>50</sup>

En el cuerpo del plan de estudios, se encuentra una serie de descripciones de cada una de sus materias y, en el caso de, historia universal menciona lo siguiente: “Por la importancia al tratamiento de los principales procesos históricos de nuestro siglo, se considera indispensable que el alumno asimile una visión sistemática y analítica de los grandes problemas del mundo que cotidianamente vive.”<sup>51</sup>

En consecuencia, su edificación corresponde a la idea de que el alumno necesita conocer la historia universal para ubicar su realidad en el contexto mundial, lo cual pretende llevarse a cabo a través de sus propósitos generales, los cuales buscan que el alumno:

- No sólo adquiera conocimientos generales acerca del pasado, sino que desarrolle su capacidad de análisis y de interpretación de los procesos históricos con el fin de que reconozca la importancia de éstos en la construcción del presente.

---

<sup>50</sup> Aunque en la actualidad (noviembre de 2015) aún se utiliza el plan de estudios de 1996, el proyecto de modificación de planes de estudio de la ENP (2011-2015) se encuentra vigente y en espera de resultados concretos. De hecho, el portal del Proyecto de Modificación Curricular así lo anuncia a través de la gaceta de la universidad n. 273. Disponible en el enlace digital:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGdlbnAudW5hbS5teHxtb2RpZmljYWNpb25jdXJyaWN1bGFyfGd4OjU0YWE1YzY0NjA0N2I4ZQ> (Consultado en noviembre, 2015).

<sup>51</sup> Plan de estudios de la ENP, 1996.

- Construya conocimientos al contemplar el estudio de la historia como un proceso continuo, que se explica en el interactuar del pasado con el presente y viceversa.
- Desarrolle habilidades, destrezas y hábitos, tales como la investigación búsqueda y ordenamiento de información, la exposición de las ideas principales de los temas frente al grupo, el trabajo en equipo y el hábito a la lectura.<sup>52</sup>

Su contenido se encuentra estructurado en nueve unidades, que ocupan respectivamente, diez horas cada una:

- 1ª unidad: Introducción a la Ciencia de la Historia
- 2ª unidad: Esbozo de las revoluciones burguesas
- 3ª unidad: Movimientos sociales y políticos del siglo XIX (1814-1871)
- 4ª unidad: El Imperialismo
- 5ª unidad: Primera Guerra Mundial (1914-1918)
- 6ª unidad: El Periodo de entreguerras
- 7ª unidad: Segunda Guerra Mundial (1939-1945)
- 8ª unidad: El nuevo orden internacional. El conflicto entre capitalismo y socialismo
- 9ª unidad: El final del milenio

El diseño de la selección temática que comienza con una aproximación a las revoluciones burguesas pretendía ser una continuación tónica de las materias de historia universal I y II, que supuestamente eran cubiertas durante los dos primeros años de educación secundaria. Este sentido de secuencia no era exclusivo de esta asignatura, pues lo mismo ocurría con la materia de historia de México, impartida en el segundo año de la ENP, en donde también existía una continuidad temática entre su programa y el correspondiente al de tercer año de secundaria.<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> “Programa de estudios de la asignatura de Historia Universal III”. Recurso disponible en el portal digital de la ENP: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto/1403.pdf> (Consultado en julio, 2014). p. 2.

<sup>53</sup> *Ibíd.* p. 44.

Esta situación, empero, se modificó a partir del año 2011, cuando fue aprobado el nuevo programa de estudio de educación secundaria, en el que los contenidos de las viejas materias de historia universal I y II quedaron compactadas dentro de un curso anual que corresponde a segundo año. De este modo, los temas estudiados durante el segundo año de secundaria son prácticamente los mismos que se ven en el primer año de Preparatoria.<sup>54</sup>

Esta redundancia curricular apenas comienza considerarse como objeto de reflexión al momento de escribir una tesis encaminada a la docencia de la historia en el nivel medio superior,<sup>55</sup> dado que es un tema todavía muy reciente y que pareciera no tener mucha relación con el desarrollo de una propuesta didáctica; sin embargo, no se debe olvidar que la estructuración de los contenidos de las materias de historia tanto de la ENP como del CCH buscaban lograr una concordancia con la secuencia temática de la educación secundaria.

Cada unidad, *grosso modo*, se compone de título, propósitos, horas, contenidos, descripción de contenidos, estrategias didácticas, bibliografía básica y bibliografía recomendada. El título corresponde a un periodo temático de la historia europea; los contenidos (prácticamente, subtemas) dan cuenta de grandes tópicos que esquematizan conceptos a través del estudio de aspectos políticos, sociales y económicos; la descripción de los contenidos obedece más a una suerte de objetivos informativos de cada contenido; mientras que las estrategias didácticas (también llamadas actividades de aprendizaje) comprenden más una serie de recomendaciones dadas al profesor para llevar a cabo la exposición y enseñanza de los objetivos que procesos que facilitan el aprendizaje de conocimientos declarativos.

De estas nueve unidades, elegí llevar a cabo mi intervención didáctica en la quinta debido a tres razones. Primeramente, a la confusión que los estudiantes

---

<sup>54</sup> "Organización de los aprendizajes del Programa de Estudio 2011. Educación Básica Secundaria."

Recurso disponible en el portal digital de la SEP:

[http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/secundaria/historia/2do/SA2\\_HI\\_ORG.pdf](http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/secundaria/historia/2do/SA2_HI_ORG.pdf) (Consultado en julio, 2014).

<sup>55</sup> Lucía Salgado Bernal. "Una propuesta didáctica sobre la unidad IV: independencia y origen del estado-nación: 1810-1854 del programa de historia de México I del Colegio de Ciencias y Humanidades" (Tesis MADEMS Historia, FES Acatlán) Dir. Arturo Torres Barreto. México, El autor, 2013. 178 p. 40-44.

generalmente tienen entre la primera y la segunda guerras mundiales. Este fenómeno ya lo había encontrado durante mi etapa como estudiante de bachillerato, pero lo confirmé en un par de sondeos que realicé, entre noviembre y diciembre del 2013, para despejar cualquier duda sobre este supuesto mío.<sup>56</sup>

En segundo lugar, porque creí conveniente que el año en el que iba a llevar a cabo mi práctica docente (2014) se empalmaría con la conmemoración de los cien años del comienzo de la guerra y podría utilizar varios de los materiales de reflexión producidos o impresos en Europa y Norteamérica a raíz de la fecha.

Y finalmente, porque el tiempo para diseñar la propuesta didáctica se ajustó perfectamente a la dosificación y avance curricular llevada a cabo por el profesor titular del grupo con el que trabajé.

#### 5ª Unidad “primera guerra mundial (1914-1918)”

Dentro de estos contenidos y al ocuparnos particularmente de la 5ª unidad, nombrada “primera guerra mundial (1914-1918)”, en realidad, podemos observar que el estudio de este apartado abarca dos temas, primera guerra mundial y revolución rusa, los cuales deben quedar cubiertos, preferentemente tal y como lo marca el programa curricular, en diez horas.

Las estrategias didácticas recomendadas están estructuradas en torno a la cátedra magistral del profesor, la cual se sugiere reforzar con mapas conceptuales y videos, además de la producción individual de mapas históricos y ensayos, así como la organización de una discusión grupal centrada en deliberar «temas» sobre la guerra.

La bibliografía básica de esta unidad —que posee varios errores de escritura<sup>57</sup>— consta de cinco obras, *Historia Universal Moderna y Contemporánea* (1949) de Ida Appendini y Silvio Zavala, *Esbozo de Historia Universal* (1974) de Juan Brom, *El mundo moderno y contemporáneo bajo la*

---

<sup>56</sup> Los resultados de estos sondeos no los integro en el presente trabajo; sin embargo, menciono que los llevé a cabo entre estudiantes de varios planteles de la ENP, en diferentes horarios y diferentes fechas.

<sup>57</sup> En su versión digital, el apellido Broto sustituye a Brom, así como la palabra mirado aparece en lugar de mundo, en el título del libro de Gloria Delgado, y el *et. al.* correspondiente al altas de Guillermina González no está completamente en cursivas.

*influencia de Occidente* (1992) de Gloria Delgado de Cantú, *Historia del mundo contemporáneo* (1978) de José Gómez Navarro y *Atlas de Historia Moderna y Contemporánea* (1985) de Guillermina González de Lemoine.<sup>58</sup>

La bibliografía complementaria de esta unidad se compone de los libros de Gerd Hardach, *La primera guerra mundial 1914-1918* (1986); Alekser Vladimiro Efimov, Galkine y Zoubok, *Historia moderna de 1642 a 1918* (1964); Herbert Albert Laurens Fisher, *Historia de Europa* (1935); Lenin, *El imperialismo, fase superior del capitalismo* (1917); Norman Stone, *La Europa transformada (1848-1919)* (1975), y David Thomson, *Historia mundial de 1914 a 1968* (1959).<sup>59</sup>

Sus objetivos, en realidad, no implican alguna contradicción con los propósitos del programa de la asignatura, ya que su alcance como ejes de desarrollo de habilidades y capacidades de investigación y comunicación es muy limitado, pues se resumen en pretender que el alumno entienda la guerra como consecuencia del reparto imperialista y analice diferencias internacionales, el reparto de Europa, la estructuración de fuerzas internacionales y la importancia de la revolución rusa.<sup>60</sup>

En cuanto a los contenidos de la unidad, la división más evidente que existe es la temática. Cuatro contenidos corresponden al tema de la guerra mundial y otros dos al de la revolución rusa, pero en esta tesis al ocuparnos sólo del análisis del primer tópico, podemos identificar tres apartados en los que se dividen casi todos los temas del programa, causas, desarrollo y consecuencias, y que, en este caso, se titulan: antecedentes, estallido del conflicto, desarrollo de la guerra y consecuencias de la guerra europea.

---

<sup>58</sup> El programa no sugiere la consulta de las versiones príncipe de estas obras; de hecho, aparecen los siguientes registros de todas ellas, entre los que llama la atención que todas sean reimpresiones o reediciones hechas entre 1980 y 1995, producto de la última revisión del plan de estudios preparatorio. Ida Appendini y Silvio Zavala. *Historia Moderna y Contemporánea*. México, Porrúa, 1984., Juan Brom. *Esbozo de Historia Universal*. México, Grijalbo, 1989. Gloria Delgado de Cantú. *El mundo moderno y contemporáneo bajo la influencia de Occidente*. México, Alhambra, 1989., Guillermina González de Lemoine et. al. *Atlas de Historia Universal Contemporánea*. México, Limusa, 1993.

<sup>59</sup> Es evidente que el libro más reciente que se incluye en este apartado bibliográfico fue escrito en 1986 y, por tanto, no contempla las nuevas revisiones historiográficas del siglo XXI. Sin embargo, una de las riquezas de esta selección es que se incluye tanto la visión soviética de la Gran Guerra (Efimov) como la conservadora británica (Stone).

<sup>60</sup> "Programa de estudios de la asignatura de Historia Universal III". *Op. cit.* p. 12.

A pesar de tomar en cuenta que el programa curricular es una plataforma sugerida sobre la cual los profesores, de preferencia, deben apoyarse y no basarse totalmente para impartir un curso, la descripción de los contenidos de la 5ª unidad reúne temáticas tan precisas que buscan ser identificadas, entendidas y comprendidas por los alumnos que es imposible ignorarlas porque van muy a acorde con el propósito institucional de fomentar el “conocimiento y comprensión de procesos históricos”, pero que no sólo descuidan la posibilidad de elaborar análisis, sino que lo cancelan al no incluirlo como objetivo que busca ser ejercitado o por lo menos esperado.

De hecho, para los antecedentes, se espera que el alumno, a través del estudio de la “paz armada”, comprenda cómo influyó el sistema de alianzas en el desencadenamiento de la guerra; para el estallido, que el alumno identifique los principales aspectos de la disputa serbio-austriaca y la posición de Rusia y Alemania; para el desarrollo de la guerra, que el alumno pueda identificar etapas de la guerra de posiciones en ambos frentes, así como las guerras de trincheras y submarinos, los esfuerzos para alcanzar la paz, la posición de Rusia y los catorce puntos para la paz del presidente Wilson, y finalmente, para las consecuencias, que el alumno comprenda cómo sucedió la victoria de los aliados, por qué se firmó el armisticio, y se entiendan las consecuencias de la guerra, como el surgimiento de Estados Unidos como potencia, los efectos del tratado de Versalles, los cambios feministas y las innovaciones tecnológicas.

### Crítica al programa de Historia Universal III

Aquí cabe apuntar que tanto la descripción de la asignatura, como sus propósitos se inscriben en los objetivos generales de la ENP, que pueden resumirse en la búsqueda del desarrollo de las facultades de los alumnos para convertirlos en individuos cultivados, la formación de una disciplina intelectual que les fomente un espíritu científico, pero también la creación de una escala de valores, de una conciencia cívica que les aclare sus deberes como ciudadanos y, finalmente, que los deje preparados para comenzar el estudio de una carrera profesional.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Francisco Ziga E. “Los programas de historia en la Escuela Nacional Preparatoria” en: Victoria Lerner Sigal. *Op .cit.* p. 39-48. p. 45.

Hay que señalar que de éstos, la materia de historia universal pretende ocuparse, mayoritariamente, de la creación de una conciencia intelectual y el desarrollo de las facultades de los alumnos para cultivarlos, presuntamente a la par de la comprensión y el análisis de procesos históricos; sin embargo, existen algunas ambigüedades entre sus propósitos en las que es pertinente reparar.

En primer lugar, la concepción de historia que implícitamente aporta el programa curricular, a través del conocimiento de procesos históricos, es de «la historia universal» como un relato dado, es decir, como un escrito finito que trata sobre estos procesos, de un texto terminado con punto final al que se vuelve cada vez que se busca entender o resolver un problema del presente. Esta visión se contrapone a la definición que sostiene en el segundo propósito del programa que, cito, es “un proceso continuo, que se explica en el interactuar del pasado con el presente y viceversa” y que guarda un sentido más dialéctico y abierto que el primer objetivo, aunque no resulta del todo claro.

Esta ambigüedad parece desvanecerse hasta la primera unidad en que se deja ver muy sutilmente la distinción entre historia e historiografía y que, paradójicamente, no tiene un número de horas programadas, quizá porque, como se reconoce en el mismo programa, “los enfoques o escuelas de interpretación histórica representan un universo difícil de conciliar, y que los profesores adoptan la escuela filosófico-metodológica que responde a sus inquietudes intelectuales”,<sup>62</sup> aunque hay que dejar claro que todas estas escuelas establecen con claridad la diferencia entre historia e historiografía.

En segundo lugar, el programa no explica que la historia no es una mera relación del pasado con el presente y viceversa, dado que utiliza un lenguaje fundamentalmente escrito, un método de investigación, un rigor metodológico, una teoría y una filosofía que le dan un carácter científico y que, por ende, escapa a la definición de proceso continuo, dado que son los mismos historiadores quienes proponen y sostienen la existencia de procesos históricos (a veces, continuos) a través de textos historiográficos amparados en fuentes primarias que aportan un sentido que *per se* no brinda el conocimiento del pasado.

---

<sup>62</sup> “Programa de estudios de la asignatura de Historia Universal III”. *Op. cit.* p. 2.

Y en tercer lugar, que hasta ahora, la meta más nítida que ha perseguido esta materia es la subordinación del desarrollo de habilidades y capacidades de investigación, análisis e interpretación, así como de expresión oral y de trabajo colaborativo al conocimiento y comprensión de procesos históricos, pero que, en el marco pedagógico actual, pareciera no corresponder a las necesidades que las sociedades de nuestro tiempo demandan.

Al respecto, existen varias opiniones que han reflexionado acerca de este tema. Francisco Ziga, profesor del colegio de historia de la ENP, por ejemplo, sugiere que es necesario que los profesores sean los impulsores de cambios profundos en los programas curriculares de nuestra disciplina:

[...] debemos reconocer que nuestros programas están estructurados en base a la didáctica tradicional y no alcanzan un adecuado nivel de enseñanza, lo cual nos hace reflexionar sobre la necesidad de reestructurar los actuales programas de historia, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de obtener resultados.<sup>63</sup>

Y es que referente al tema de los resultados, existen dos encuestas a nivel nacional que aportan datos sobre la orientación vocacional de los jóvenes y de su educación en niveles secundaria y bachillerato y que, sin duda, representan un indicador que presiona o alienta a los diferentes subsistemas educativos a corregir sus fallas, tales como la ENP.

En primer lugar, la “Encuesta Nacional de Valores en Juventud”, elaborada por el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) en 2012, aportó resultados que dan cuenta del realismo en el que viven miles de jóvenes, pues algunas de sus cifras más contrastantes reportan que el 93% de los jóvenes encuestados piensa que vale la pena estudiar una carrera profesional, aunque sólo un poco más de la mitad (53.5%) considera que la educación sirve para conseguir un buen trabajo. Mientras que casi el 90% reconoce la importancia a la escuela en sus vidas, sólo el 52.2% piensa que con educación se puede tener éxito en la vida y menos del 30% observa a la educación como un sinónimo de éxito.

Paradójicamente, aunque esta radiografía revela que la juventud mexicana, en efecto, ha dejado de percibir su educación como un proceso que culminará en

---

<sup>63</sup> Francisco Ziga E. *Op. cit.* p. 46.

éxito, las personas en las que más dicen creer los jóvenes encuestados resultaron ser su familia, el ejército, las universidades públicas y sus maestros, cuya procedencia es de los niveles educativos que, en teoría, debieron haber cursado o estar cursando, primaria, secundaria y bachillerato.<sup>64</sup>

Por su parte, el “Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en Educación Media Superior (ENDEMS)”, elaborado en el verano del 2011 por la SEP, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Media Superior A.C. (COPEEMS) afirma que uno de los resultados educativos a nivel nacional que mayor impacto tienen es el índice de deserción escolar, definida como el abandono de los estudios, originado por causas intraescolares y extraescolares, y que imposibilita la garantía de que los mexicanos gocen de una educación de «buena calidad».<sup>65</sup>

El primer rubro se integra por razones básicamente económicas y personales que rebasan la jurisdicción de la escuela y que son las más comunes; sin embargo, en el segundo rubro, se engloban la organización y la gestión escolar, así como la relación de los alumnos con sus profesores.<sup>66</sup> A estas causas —que a todas luces competen exclusivamente a las autoridades de cada plantel escolar— también se les suma “la carencia de conocimientos sólidos y habilidades que permitan adquirir nuevos aprendizajes [...] que ofrece la EMS”<sup>67</sup> y que corresponde a los niveles de educación básica, los cuales, en esta encuesta, son los responsables directos de este factor de deserción.

Todas estas causas intraescolares forman parte de la agenda educativa que contiene en el “Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014”, elaborado en octubre de 2010 por la entonces directora general de la Nacional Preparatoria,

---

<sup>64</sup> “Encuesta Nacional de Valores en Juventud, 2012” Disponible en el portal digital del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE): [http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ\\_2012.pdf](http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ_2012.pdf) (Consultado en julio, 2014).

<sup>65</sup> “Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior”. Recurso digital disponible en el portal digital de la SEMS: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo\\_6Reporte\\_de\\_la\\_END\\_EMS.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_END_EMS.pdf) (Consultado en julio, 2014). p. 3.

<sup>66</sup> *Ibíd.* p. 5.

<sup>67</sup> *Ibíd.* p. 15.

Silvia Jurado Cuéllar. En él, se proponen distintas líneas de desarrollo para enfrentar los «retos actuales» de la ENP, que son:

- Incursionar en las sociedades de conocimiento para superar los modelos educativos insertos en los corpus académicos, metodologías y en los repertorios actitudinales de profesores y alumnos.
- Desarrollar las habilidades tecnológicas de los profesores para promover aprendizajes a través de las TIC.
- Lograr acuerdos colegiados para consolidar estrategias, evaluaciones y contenidos curriculares.
- Buscar espacios de desarrollo académico para —valga la redundancia— desarrollar académica y personalmente a los estudiantes, y laboralmente a los profesores.
- Y finalmente, proyectar una imagen sólida de la ENP a partir de una mayor integración de las demandas de formación externa, llevadas a cabo dentro de las prácticas educativas tradicionales de la Preparatoria.

Entre las líneas de desarrollo sugeridas, destaca la de “Apoyo al rendimiento escolar” por ser la más amplia y también por estar encaminada a combatir los índices de reprobación y de deserción escolar.<sup>68</sup> Sus acciones a realizar contemplan el otorgamiento de un programa de bienvenida a cada alumno de nuevo ingreso, a través del cual conozcan un «reglamento normativo» de derechos y obligaciones como preparatorianos; adecuar los programas de las asignaturas para buscar el desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos y valores de los alumnos; efectuar una revisión de la eficacia de los exámenes extraordinarios; promover programas de prevención del rezago académico, tales como las labores del tutor-docente y del profesor-asesor, la entrega de becas, programación de asesorías y atención psicológica; el replanteamiento de las tutorías, a fin de avocarse sólo a la “detección de lagunas en el conocimiento o estrategias de aprendizaje a fin de subsanarlas y con ello favorecer el desempeño de los alumnos”, y reservar las asesorías de cada

---

<sup>68</sup> Silvia E. Jurado Cuéllar. “Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014”. Recurso disponible en el portal digital de la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria (DGENP): [http://dgenp.unam.mx/direccgral/directora/plan\\_desarrollo\\_2010\\_2014.pdf](http://dgenp.unam.mx/direccgral/directora/plan_desarrollo_2010_2014.pdf) (Consultado en julio, 2014). 88 p. p. 18.

materia sólo a los estudiantes que hayan reprobado uno o más periodos de evaluación y/o vayan a presentar exámenes extraordinarios.<sup>69</sup>

Aunque inicialmente se tenían altas expectativas de que la maestra Jurado Cuéllar organizara una reforma curricular y transformaciones institucionales de fondo, (ambas anunciadas en 2010),<sup>70</sup> pronto resultó clara su postura anti-reformista frente los programas de las asignaturas, al preferir una adecuación de contenidos que lograran un desarrollo de habilidades sobre la organización de una reforma curricular.<sup>71</sup>

Esta premisa se confirma al analizar las funciones de los “seminarios de enseñanza”, otra de las propuestas incluidas dentro del mismo plan, dirigida al fomento de la labor docente y que parece dar una mayor presencia a los profesores dentro de la toma de decisiones institucionales de la ENP; sin embargo, en ella sólo se sugiere que los docentes pueden realizar el diseño de los exámenes extraordinarios y un «análisis» continuo de los diversos programas curriculares, así como una revisión de las prácticas escolares.<sup>72</sup>

Una de las asistentes a estos seminarios, asegura que, en la práctica, estos espacios sirven, efectivamente, para tratar dichos asuntos, pero que en especial conceden especial importancia a deliberar sobre la extensión de los programas curriculares, entre los cuales destaca el caso de la materia de Historia de México II, cuyos contenidos todavía son objeto de discusión y a los cuales, incluso, se les ha planeado ampliar y seccionar en dos cursos.<sup>73</sup>

A estas observaciones se añade la opinión de María del Carmen Villatoro, cuyo análisis de los contenidos de los programas de historia del bachillerato universitario se encuentra apoyado en los trabajos de Hilda Taba, quien realizó un estudio —clásico para muchos— titulado *Elaboración del currículum. Teoría y práctica* (1974), en el cual hacía algunas sugerencias para seleccionar contenidos, tales como equilibrar la profundidad y la amplitud de un programa,

---

<sup>69</sup> *Ibíd.* p. 18-24.

<sup>70</sup> Teresita de Jesús Arvizu Velázquez. “El análisis de textos de carácter histórico como estrategia para lograr el cambio conceptual en los alumnos del bachillerato” (Tesis MADEMS Historia). Dir. María del Carmen León Cázares. México, El autor, 2011. 276 p. p. 118.

<sup>71</sup> Silvia E. Jurado Cuéllar. *Op. cit.* p. 20-21.

<sup>72</sup> *Ibíd.* p. 33-34.

<sup>73</sup> Teresita de Jesús Arvizu Velázquez. *Op. cit.* p. 103-104 y 116.

evitando así seleccionar temas “importantes” que pudieran prolongar innecesariamente la extensión de un programa; elegir conceptos o ideas clave en vez de temas que hicieran perder sentido al desarrollo del curso;<sup>74</sup> optar por contenidos que consideren las realidades sociales de los alumnos y abran distintas «perspectivas para el futuro», y seleccionar contenidos que permitan conocer el método de investigación disciplinar.

### 1.5. El profesorado

De acuerdo con los resultados que arrojó la “Encuesta Nacional de Deserción” a la que nos referimos líneas arriba, y que recuperó buena parte de los informes estadísticos elaborados en 2010 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se muestra que la tasa de graduación del nivel medio superior mexicano en comparación con la población nacional de 18 años, hasta 2011, alcanzó el 45%, mientras que el promedio de países miembros de la OCDE rebasó el 80%.<sup>75</sup>

Esta alarmante cifra, entre otras tantas, iba acompañada de un paquete de sugerencias que dicha organización emitió a México con el fin de ayudarle a aumentar su porcentaje de graduados del nivel EMS, entre las cuales se encontraba: “Reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; atraer mejores candidatos, profesionalizar la selección contratación y evaluación docente, y redefinir y apoyar un liderazgo y una gestión escolar de excelencia”<sup>76</sup>

El artículo publicado por Francisco Ziga en el 2001, pese a estar enfocado en el análisis de los programas curriculares de historia de la Preparatoria, dedica un apartado muy somero al tema de los profesores, en el que, desafortunadamente, sólo toca aspectos administrativo-laborales. Entre los datos que aporta, sugiere que entonces sólo el 10.5% de los profesores de historia en la ENP (180 en total) no eran historiadores. Del resto, se hallaban 2% con estudios de doctorado y otro 13% con grado de maestro; el sobrante lo

---

<sup>74</sup> Hilda Taba. *Elaboración del currículum. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Troquel, 1977. 662 p. p. 355. *Apud.* María del Carmen Villatoro. “El manejo de contenidos en los programas de historia de México a nivel bachillerato” en: Victoria Lerner Sigal. *Op. cit.* p. 49-59. p. 51.

<sup>75</sup> “Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior”. *Op. cit.* p. 18.

<sup>76</sup> *Ibidem.*

integraban licenciados, entre los que se contaban 45 profesores de carrera. Su situación laboral estaba repartida entre un 70.6% de profesores de asignatura de niveles A y B, interino y definitivo y un 27% de profesores de tiempo completo asociado y tiempo completo titular.<sup>77</sup>

Entre líneas dedicadas a promover mejoras laborales que contiene el artículo, se asegura que la relación cantidad/calidad del trabajo de los profesores de historia apunta a que los malos resultados no son responsabilidad directa de ellos, ya que:

En el caso del Colegio de Historia, el 50% del profesorado tiene compromiso con otras instituciones de enseñanza media superior [y que] El exceso de horas clase de este alto porcentaje de profesores se refleja en un bajo nivel de enseñanza ya que convierten la práctica docente en una repetición exhaustiva de un mismo tema o programa, volviéndose mera rutina su labor docente lo que propicia la pérdida de la calidad académica.<sup>78</sup>

Diez años después de este artículo, la tesis MADEMS Historia de Teresita de Jesús Arvizu aseveró que la conformación del profesorado de historia se modificó a partir de la última revisión del plan de estudios (1994-1996). De acuerdo con ella, “sólo egresados de la carrera de historia pueden ocupar una plaza para impartir cualquiera de las asignaturas de esta materia en la Escuela Nacional Preparatoria [...] situación [que] debe ser reconocida como uno de los grandes aciertos del plan de estudios de la ENP.”<sup>79</sup>

En adición, la autora destacó el papel de los “seminarios de análisis de la Enseñanza” —que muy seguramente son los sugeridos dentro el plan de actividades 2010-2014 de la maestra Jurado Cuéllar—, en los cuales, los profesores, desafortunadamente, no proponen soluciones para resolver los problemas de enseñanza, deserción, reprobación, estrategias didácticas y evaluación de la asignatura. De hecho, afirma que muchos de los asistentes van con “gran apatía, o en una actitud aparentemente crítica”.<sup>80</sup>

Hacia 1870, un plantel, 92 profesores y 991 alumnos conformaban la comunidad preparatoriana. Hoy, la ENP abarca nueve planteles distribuidos en

---

<sup>77</sup> Francisco Ziga E. *Op. cit.* p. 47.

<sup>78</sup> *Ibidem.*

<sup>79</sup> Teresita de Jesús Arvizu Velázquez. *Op. cit.* p. 101.

<sup>80</sup> *Ibid.* p. 103.

ocho de las 16 delegaciones del DF y se compone de 2 238 profesores y 50 550 alumnos, sin contar al personal administrativo y de servicios generales. De ellos, la planta docente del departamento de historia de la Preparatoria n. 6, escuela en la cual apliqué mi propuesta didáctica, se compone de once profesores, quienes atienden a 62 de los 71 grupos que cursan alguna materia de historia, ya que nueve de ellos se encuentran recientemente sin profesor asignado. Cuatro de los profesores poseen títulos de maestros en historia, MADEMS o historia del arte, mientras que el resto son licenciados en historia.

Materia/ Profesor	Historia Universal	Historia de México	Historia de la cultura	Revolución mexicana	Historia del arte
Mtra. Eva Aranda Salgado	4				
Mtra. Lizbeth Silvia Arriola Lobato			1	1	
Lic. Gilberto Barrera Ramírez	1				
Lic. Ma. Guadalupe Flores Carapia	5	3			
Lic. Mireya González Peñaloza		2			
Lic. Ana Giselle Hernández Gómez	3	4			
Lic. Enrique Mendoza Villarreal		2			
Mtro. Luis Enrique Rodríguez Fernández	4	5			
Lic. Rolando Rosas Camacho	1	5	1		
Lic. Clara Nieves de la Teja Resendiz	5	4		1	
Mtra. Mónica del Valle Béjar	10				

## 1.6. Los alumnos

En general, los alumnos del primer año de Preparatoria son jóvenes entre 15 y 16 años de edad, provenientes de la ciudad de México y el área metropolitana que representan el porcentaje más alto respecto a sus compañeros de segundo y tercer año, efecto derivado, principalmente, de la deserción escolar. La Preparatoria n. 6 no es la excepción a este fenómeno de deserción. En este plantel, por lo general, los estudiantes cuentan con un promedio de tres a cuatro horas libres por semana dentro de la escuela, hecho que contribuye a propiciar el ausentismo que, en algunas ocasiones, deriva en casos de deserción.<sup>81</sup>

En el grupo en el cual apliqué la propuesta didáctica, encontré que las dos terceras partes del grupo tenían 15 años. El resto tenía 14 o 16 años. El grupo 412, como mencionaré a detalle más adelante, era un grupo matutino de primer año que estaba conformado por 53 alumnos. Su profesor titular era el maestro Luis Enrique Rodríguez Fernández, quien facilitó mi intervención en el aula y al cual vuelvo a agradecer.

¿Por qué es importante considerar a los alumnos en una tesis como esta? Porque son precisamente ellos en quienes se ven reflejados los resultados de una propuesta didáctica. El hecho de considerar sus edades, el contexto en el cual conviven y se desenvuelven —a veces— más de ocho horas al día es fundamental para comprender el impacto que puede tener una propuesta didáctica en una situación distinta; es decir, si ésta se aplicara con estudiantes que constituyeran un grupo más grande o reducido, pero también que tuvieran otro nivel educativo, otras edades, que fueran provenientes de otros lugares que no fueran de la ciudad de México y el área metropolitana, etc.

---

<sup>81</sup> En general, el ausentismo del 412 jugó un papel muy importante en la evaluación de los resultados de esta propuesta, ya que aunque la afluencia que hubo en las cuatro sesiones fue alta, la constancia y presencia de los estudiantes fue, por lo regular, de tres sesiones y ello dificultó elaborar una evaluación formativa completa, así como mostrar el análisis de los resultados.

## 2. El marco teórico

### Introducción

Una vez que hemos respondido a la pregunta ¿Dónde se planea llevar a cabo la propuesta? a partir de la identificación a los sujetos que intervendrán en la propuesta didáctica (los estudiantes), el contexto institucional y curricular, así como sus especificidades y problemáticas, este segundo capítulo incluye conceptos que responden a la pregunta ¿Qué pretendo aplicar? Las respuestas provienen de dos ámbitos disciplinares, historiografía y psicopedagogía (el fondo y la forma de esta propuesta). Sobra mencionar que todo este andamiaje conceptual fue planeado desde y para el marco institucional-curricular descrito en el primer capítulo.

Así pues, el primer apartado del capítulo, destinado a construir el andamiaje historiográfico, aclara al lector mis conceptos sobre historia, historiografía y Primera Guerra Mundial, los cuales se vieron reflejados en la práctica docente; también contiene un breve análisis historiográfico sobre la Guerra en dos niveles, el académico y el escolar. Este ejercicio pretende ser una suerte de guía para los profesores que deseen retomar algún elemento en su clase sobre el tema de Primera Guerra Mundial. Remarco que las categorías que utilicé para este análisis las vuelvo a emplear en diferentes momentos de la investigación y aconsejo que no se pierdan de vista.

Recuperando los resultados de este balance, en el segundo apartado presento los conceptos de situación-problema y constructivismo, corriente que se emparenta con la teoría psicogenética de Piaget y que favorece la construcción de la propuesta didáctica desde una situación-problema que supone el tercer y último capítulo. Finalmente, este apartado incluye las distintas aplicaciones que la situación-problema ha tenido en México, sus fortalezas, áreas de desarrollo y la manera en que este modelo empata con el desarrollo del pensamiento crítico, objetivo principal de esta propuesta.

## 2.1. Fundamentación disciplinaria

### 2.1.1. La Primera Guerra Mundial a través de la historiografía actual

Los problemas básicos de la historiografía, es decir, de la Historia en tanto construcción —escrita— de un relato sobre el pasado recordable,<sup>82</sup> también definida como la ciencia de la historia o relato,<sup>83</sup> abarca aspectos epistemológicos, metodológicos y filosóficos. Entre los primeros, podemos identificar la elaboración o adopción de categorías o conceptos de tiempo, espacio, causalidad e intencionalidad. En los segundos podemos encontrar los problemas relacionados con la utilización de fuentes, es decir, criterios de selección y utilización de documentos como parte de una investigación, así como la vinculación de la Historia con otras disciplinas. Y finalmente, los problemas filosóficos (básicamente hermenéuticos) engloban las reflexiones derivadas de la tarea del historiador, conflictos que involucran reparar en el sentido y el significado del texto construido por un historiador en un contexto delimitado y desde una corriente historiográfica definida. Estas últimas problemáticas plantean la posibilidad de relativizar el discurso historiográfico y suscribirlo a un análisis contextual que implique conocer cómo, para qué y desde dónde alguien produce y/o consume textos historiográficos.<sup>84</sup>

En el terreno de la crítica y la revisión historiográfica relativa al concepto de *Grande Guerre*, *Great War* o *First World War* —en español traducida como la categoría histórica de Primera Guerra Mundial—, las palabras de Tracey Loughran se encaminan a efectuar una reflexión disciplinar del proceso al afirmar que, en una revisión bibliográfica el historiador, en su fase indagatoria, necesariamente debe jugar con una dialéctica temporal y con diferentes perspectivas: “Yet as these books show, albeit in their very different ways, it is important as historians that we keep asking these questions, not only to learn about humans in the past but because the act of asking continually throws up

---

<sup>82</sup> Georges Lefebvre. *El nacimiento de la historiografía moderna*. Tr. Alberto Méndez. Barcelona, Martínez Roca, 1974. 342 p. p. 15.

<sup>83</sup> *Apud.* Wilhelm Dilthey. Reinhart Koselleck. *historia/Historia*. Tt. Antonio Gómez Ramos. 2ª ed. Madrid, Trotta, 2010. 153 p. p. 25 y 151.

<sup>84</sup> Evelia Trejo. “Historiografía, hermenéutica e historia. Consideraciones varias”. en: *Históricas*. UNAM, IIH. n. 87. p. 2-11.

new questions and new ways of seeing.”<sup>85</sup> A ello, Simon Heffer ha añadido puntualizaciones que sugieren someter a cuestionamiento todo tipo de obras y autores, examinarlas de forma comparativa y no perder de vista el contexto en el que se producen.<sup>86</sup>

¿Pero qué entiendo por Primera Guerra Mundial? El asesinato de Francisco Fernando en Sarajevo, el cual suele asociarse con el comienzo de la Primera Guerra Mundial, produjo una crisis diplomática que había tardado varios años en llegar a Europa, luego de la disputa territorial entre Francia y Alemania en Marruecos,<sup>87</sup> y en la cual participaron militares y diplomáticos del Reino Unido, Francia y Rusia (que entonces conformaron la Entente), así como de Alemania y Austria-Hungría. El asesinato de Sarajevo puso en jaque al gobierno del imperio austro-húngaro durante más de un mes, tiempo en el que elaboró un ultimátum al gobierno serbio para satisfacer sus demandas de investigación policiaca que hallaran a los culpables del asesinato, pero que en realidad, reflejaban proyectos de intervención política del imperio en aquel Estado.

Subrayo el tiempo que tardó el gobierno imperial en reaccionar de forma unánime ante aquel asesinato porque, aunque no se trata de un hecho aislado al comienzo de la guerra, tampoco constituye su inicio. De hecho, el ultimátum austro-húngaro fue realizado por el auspicio militar de generales y funcionarios alemanes, los cuales hicieron efectiva su alianza con los austro-húngaros en el plano militar con el fin de asegurarse su lealtad en caso de comenzar una guerra contra el imperio ruso (aliado de Serbia), y es que justamente el sistema de alianzas que rodeaba tanto a Serbia como al imperio austro-húngaro fue la materia que más ocupó a los alemanes para decidirse a elaborar planes de guerra y apoyar a sus aliados en caso de una confrontación.

Por lo tanto, yo identifico este ultimátum como el verdadero origen de la guerra, misma que, a mi juicio, no terminó en 1918 con la firma del armisticio alemán,

---

<sup>85</sup> Tracey Lougharn. “Review of Masculinity, Shell shock and emotional survival in the First World War”. Recurso digital disponible en el portal *Reviews in History*: <http://www.history.ac.uk/reviews/review/944> (Consultado en septiembre, 2014).

<sup>86</sup> Simon Heffer. “First World War: battle of historians”. Recurso digital disponible en el portal digital del diario *New Statesman*: <http://www.newstatesman.com/politics/2014/07/simon-heffer-first-world-war-battle-historians> (Consultado en septiembre, 2014).

<sup>87</sup> Esta crisis sucedió en 1911 y a ella suelen referirse como crisis de Agadir. *Vid.* Winston Churchill. *The world crisis, 1911-1918*. Intr. Martin Gilbert. New York, Free Press, 2005. 857 p. p. 26.

ni en 1919, con los Tratados de Versalles, sino en septiembre de 1939, cuando el ejército de la Alemania nazi ocupó completamente el territorio de Polonia, mismo que fue creado en 1919, pero que desde entonces mantuvo un estado de guerra constante debido a reclamos territoriales y ataques de rusos, alemanes, lituanos, checoslovacos y austriacos.

En vista de la temporalidad arriba referida, cabe preguntarse entonces cómo fue que una guerra comenzada en Europa, a partir de 1914, entre los imperios alemán y austro-húngaro, por un lado, y Francia y los imperios británico y ruso, por otro, se convirtió en mundial.

La explicación que yo encuentro considera cuatro factores, voluntad, coerción, espacialidad y origen. Por el factor de la voluntad concibo el ingreso deliberado en la contienda de ciertos países a partir del oportunismo y la rapiña de un puñado de militares, políticos y empresarios provenientes, fundamentalmente, de Japón y Estados Unidos, los cuales se valieron del momento de desconcierto internacional, causado por la guerra, para expandir sus intereses a otras latitudes.

En el caso de Japón, por ejemplo, este oportunismo se tradujo en la invasión militar de las colonias alemanas en el sureste asiático, en 1914; en tanto que en el caso de Estados Unidos, su rapiña comercial de los mercados europeos afectados por la guerra, desde 1915, fue vital para que sus barcos navegaran mares europeos y, supuestamente, fueran atacados por submarinos alemanes, lo cual ocasionaría su ingreso en la guerra, naturalmente a lado de sus socios comerciales, Francia, Bélgica, Italia y el Reino Unido.

Por el factor de coerción me refiero al ingreso forzado y forzoso de países no europeos que poco tenían que ver con el conflicto desatado en Europa. En este rubro caben todas las políticas de presión, ejecutadas por los diplomáticos norteamericanos sobre sus homólogos latinoamericanos, con el fin de fomentar el adiestramiento de tropas y producción de pertrechos y materias primas necesarias para la guerra. En este mismo sentido, se encuentran todas aquellas tropas provenientes de colonias africanas, americanas, asiáticas y oceánicas que tomaron parte activa en el conflicto, así como la redirección de

las economías de sus respectivos países hacia la satisfacción de necesidades de guerra de sus metrópolis.

En el punto de espacialidad, apelo a la definición más amplia del término guerra mundial, es decir, a una guerra que sucede no sólo en un punto, sino alrededor del mundo, o por lo menos en varias partes de él. Dentro de esta clasificación ubico tanto la agresión japonesa hacia las colonias alemanas en el sureste asiático; los ataques submarinos alemanes por todo el Atlántico; las escaramuzas entre tropas coloniales europeas en territorio africano; así como la rebelión árabe, promovida por el ejército británico contra el imperio turco-otomano en Medio Oriente.

Finalmente, en el aspecto del origen, me refiero a las nacionalidades de los combatientes y de sus líderes que participaron en ella. En este sentido, sobra decir que todos ellos provenían de lugares que no necesariamente eran Europa, con lo cual, la guerra cobra su sentido mundial por cuarta ocasión. Tal categorización no pretende eliminar los problemas básicos de la historiografía, sino, más bien, inaugurarlos en torno a este apasionante conflicto que aún permanece en el panorama cultural de Occidente y parece no haber finalizado del todo.

Durante la primera década del siglo XXI, y en varios momentos, Jay Winter, profesor de la Universidad de Yale y una de las autoridades norteamericanas más reconocidas en el tema de la Guerra, reflexionó acerca de la presencia de ésta en nuestros días. Sus cavilaciones identificaban, al menos, tres herencias básicas, la cotidianeidad de la violencia, el cuestionamiento social hacia los motivos y los actores de cualquier guerra en el mundo y la dificultad de explicar hoy en día el motivo de conmemorar una guerra —a menudo de forma ambigua— que siempre implica preguntarse sobre su significado.<sup>88</sup>

Otro bien conocido investigador, Hew Strachan, historiador militar escocés, recientemente coincidió con este planteamiento de Jay Winter, al afirmar que la guerra, al mismo tiempo de ser la gran modernizadora, fue también la gran destructora del siglo XX y la que provocó problemas que todavía permanecen

---

<sup>88</sup> Jay Winter. "The Great War Today". Recurso disponible en el portal digital PBS: [http://www.pbs.org/greatwar/historian/hist\\_winter\\_23\\_today.html](http://www.pbs.org/greatwar/historian/hist_winter_23_today.html) (Consultado en septiembre, 2014).

en nuestro siglo.<sup>89</sup> Pero, ¿A qué se debe que este par de autores hagan hincapié en las problemáticas que la Primera Guerra haya podido ocasionar, pero no remediar?, ¿Cuál es la pertinencia de llevar a cabo estas reflexiones en la actualidad?

Estas disertaciones pertenecen a un momento en la historiografía europea de cuestionamiento acerca del devenir continental del siglo XX que, en buena parte se debe a la obra *The donkeys*, escrito por Alan Clark (1928-1999) en 1961, texto en el que el general Douglas Haig, comandante de las fuerzas expedicionarias británicas entre 1916 y 1917, es caracterizado como un «burro» —junto con sus colegas— dada su necedad para tomar decisiones y las repercusiones que su actitud tuvo en las pocas oportunidades de lograr un ataque sólido contra los alemanes y en las decenas de miles de vidas que cobró su ineptitud para organizar sus tropas.<sup>90</sup>

Derivada de la lectura de esta obra, una de las primeras reflexiones críticas sobre el impacto de la guerra en la sociedad fue la de John Keegan (1934-2012),<sup>91</sup> investigador que partía de un análisis de las pérdidas (materiales y humanas) sufridas por los diferentes países participantes (siguiendo el estilo crítico y casi sarcástico de Clark) y que ponía en duda el carácter supuestamente necesario de la guerra.

Esta obra tuvo una lectura tan extendida por parte de autores dedicados a escribir historia militar tanto en Europa, como en Estados Unidos,<sup>92</sup> que pronto contribuyó a la escritura de obras colectivas que contenían una supuesta pluralidad en las interpretaciones que sus autores elaboraron acerca del conflicto. Estos textos, paradójicamente, en sus resultados reflejaron que la

---

<sup>89</sup> Hew Strachan (ed.). *The Oxford illustrated History of the First World War*. 2ª ed. Oxford, Oxford University Press, 2014. 379 p. p. 7.

<sup>90</sup> Alan Clark. *The donkeys*. London, Hutchinson, 1961. 261 p. p. 128-188.

<sup>91</sup> John Keegan. *The First World War*. New York, A. Knopf, Random House, 1999. 475 p.

<sup>92</sup> Tradicionalmente, los estudios de historia militar, junto con trabajos de la vieja historia política y diplomática, ofrecen explicaciones que, pese a tener diferentes matices en sus respectivas interpretaciones referentes a la intencionalidad de los actores históricos (llegando incluso al punto de la confrontación y crítica abierta), reproducen la tesis de la expansión del imperialismo europeo como detonante del estallido de la guerra, al tiempo de exaltar las virtudes militares del ejército británico o criticarlas severamente. Vid. Gary Sheffield. *Forgotten victory: the First World War: myths and realities*. London, Headline, 2001. 298 p., Michael Neiberg. *The western front, 1914-1916*. London, Amber books, 2008., Michael Howard. *La Primera Guerra Mundial*. Barcelona, Crítica, 2008. 208 p. (Biblioteca de bolsillo, 131). y Max Hastings. *Catastrophe: Europe goes to war 1914*. New York, A. Knopf, 2013. 628 p.

mayoría de sus autores aún estaba interesada en generar una visión continental (europea) reflexiva, y de nuevo en torno a las pérdidas humanas y materiales.<sup>93</sup>

Sobre el análisis de las causas de la guerra, y de acuerdo con Gordon Martel,<sup>94</sup> la vieja tesis que sostiene que ésta se produjo por la suma de tres factores, nacionalismo, imperialismo y militarismo<sup>95</sup> —tesis reproducida de forma exponencial entre autores provenientes de los países ganadores en la guerra desde 1920— provocó serias críticas en la academia alemana en dos momentos. Primero, durante la década de 1930 y luego a partir de 1961.

Estos estudios representaron una ruptura historiográfica y se pueden dividir en una doble vertiente. Por un lado, aquellos que sostienen que la guerra sucedió como un medio de inversionistas y propietarios para prevenir «reformas domésticas» —léase revoluciones obreras—,<sup>96</sup> encabezados por Eckhardt Kehr (1902-1933).<sup>97</sup> Por el otro lado, aquellos autores que aseguran que la guerra comenzó por la «culpa» de las ambiciones alemanas,<sup>98</sup> capitaneados por Fritz Fischer (1908-1999), cuya obra, *Griff nach der weltmacht: die kriegszielpolitik*

---

<sup>93</sup> Stéphane Audoin Rouzeau, Annette Becker, et. al. (eds.). *La politique et la guerre. Pour comprendre le XX<sup>e</sup> siècle européen*. Paris, Editions Agnès Viénot, Noesis, 2002. 655 p., David Kertzer y Marzio Barbagli (eds.). *The History of the European family*. New Haven, Yale University Press, 2003. 3 v. y, sobre todo, Hew Strachan (ed.). *Op. cit.*

<sup>94</sup> Gordon Martel. *Origins of the First World War*. 3<sup>a</sup> ed. New York, Routledge, 2013. 160 p. p. 8-10.

<sup>95</sup> Los autores que establecieron esta explicación fueron Alan John Percivale Taylor. *The struggle for mastery in Europe, 1848-1918*. Oxford, Clarendon Press, 1954. 638 p.; William Leonard Langer. *European alliances and alignments, 1871-1890*. 2<sup>a</sup> ed. New York, A. Knopf, 1950. 510 p., y Luigi Albertini. *The origins of the war of 1914*. Tr. y ed. Isabella M. Massey. New York, Oxford University Press, 1952-1957. 3 v. En Alemania, esta causa se asocia a la culpabilidad que les imputan los aliados desde 1919 y se intensifica con Hitler (se buscan documentos para probar inocencia y se repara en la complejidad diplomática). Fritz Fischer dijo que Alemania hubiera atacado desde 1912, pero que esperaba un momento propicio para hacerlo y que éste llegó en 1914 (Fischer, 1975: 470)

<sup>96</sup> Avner Offer. "The working classes, British naval plans and the coming of the Great War" en: *Past and Present*. Trimestral. Oxford, Oxford University Press, Past and Present Society. Mayo, 1985. v. 1. n. 107. p. 204-226., Dominic C. B. Lieven. *Russia and the origins of the First World War*. New York, St. Martin's Press, 1983. 213 p. y Richard J. Bosworth. *Italy, the least of the great powers: Italian foreign policy before the First World War*. Cambridge, Cambridge University Press, 1979. 537 p.

<sup>97</sup> Eckhardt Kehr. *Der primat der innenpolitik. Gesammelte aufsätze zur preussisch- deutschen sozialgeschichte im 19 und 20 jahrhundert*. Presentación y edición de Hans-Ulrich Wehler. Prólogo de Hans Herzfeld. Berlín, de Gruyter, 1965. 292 p.

<sup>98</sup> Holger Herwig. "The first German congress of workers' and soldiers' councils and the problem of military reforms". en: *Central European History*. Cambridge, Cambridge University Press. Semestral. Junio, 1968. v. 1. n. 2. p. 150-165., Volker R. Berghahn. *Germany and the approach of war in 1914*. London, MacMillan, 1973. 260 p. y John C. G. Röhl. *The Kaiser and his court: Wilhelm II and the government of Germany*. Tr. Terence F. Cole. Cambridge, New York Cambridge University Press, 1994. 275 p.

*des kaiserlichen Deutschland, 1914-18*<sup>99</sup> (1961), provocó la pronta reacción de autores de Alemania Occidental como Gerhard Ritter (1888-1967), Karl Dietrich Erdmann (1910-1990), Egmont Zechlin (1896-1992) y Erwin Hölzle (1901-1976), identificados como autores que participaron en la Segunda Guerra Mundial y que, posteriormente, formaron parte del ala derecha de la política alemana.<sup>100</sup>

Las líneas de investigación que se desprendieron tanto de la lectura de Keegan, como de Fischer han poseído un carácter mayormente reflexivo desde el punto de vista ético-moral a comparación de su sentido crítico en el terreno de la Historia. Prueba de ello son las investigaciones que hoy en día incluyen el

---

<sup>99</sup> Fritz Fischer. *Griff nach der weltmacht: die kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland, 1914-18*. Düsseldorf, Droste, 1961. 896 p. Esta obra podría traducirse al español como *La dirección de la potencia mundial: los objetivos político-militares de la Alemania imperial, 1914-18* y hasta ahora se ha mantenido sin una traducción al español.

<sup>100</sup> Gregory Weeks. "Ritter, Gerhard A." en Kelly Boyd (ed.). *Encyclopedia of historians and historical writers*. London, Fitzroy Dearborn, 1999. 2 v. v. 2. p. 997., John A. Moses. "Karl Dietrich Erdmann, the Riezler diary and the Fischer controversy" en: *Journal of European Studies*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore y Washington D.C., SAGE Publications. Trimestral. Septiembre, 1973. v. 3. n. 3. p. 230-240. Egmont Zechlin. "Deutschland zwischen Kabinettskrieg und Wirtschaftskrieg. Politik und Wirtschaftführung in den ersten Monaten des Weltkrieges 1914" en: *Historische Zeitschrift*. Bimestral. Frankfurt, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, Historisches Seminar. n. 199, 1964. p. 347-458. y Erwin Hölzle. *Der Geheimnisverrat und der Kriegsausbruch, 1914*. Göttingen, Musterschmidt, 1972. 39 p.

estudio de la memoria histórica,<sup>101</sup> el genocidio armenio,<sup>102</sup> los estudios de género<sup>103</sup> y la “novedosa” historia de la violencia.<sup>104</sup>

Estas nuevas tendencias historiográficas, aunque recuperan una parte de los trabajos hechos durante el siglo XX, marcan una ruptura desde el punto de vista reflexivo. Desde las décadas de 1970 y 1980 los estudios de género e historia cultural desplazaron, paulatinamente, a los viejos estudios de historia militar e historia política elaborados, por lo menos, desde las décadas de 1940 y 1960. Entre las obras más representativas de la historia cultural de estas décadas figura *The Great War and Modern Memory* (1975) de Paul Fussell, la

---

<sup>101</sup> George L. Mosse. *Fallen soldiers: reshaping the memory of the world wars*. New York, Oxford University Press, 1989. 264 p., Adrian Gregory. “British war enthusiasm: a reassessment” en: Gail Braybon (ed.). *Evidence, History and the Great War: historians and the impact of 1914-1918*. New York, Bergham, 2004. 256 p. p. 67-85. y Catherine Moriarty. “Though in a picture only: portrait photography and the commemoration of the First World War” en: *Ídem*. p. 30-47., Nicoletta Gullace. *Fighting different wars: experience, memory and the First World War in Britain*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004. 333 p.

<sup>102</sup> Vahakn N. Dadrian. “Genocide as a problem of national and international law: the World War I Armenian case and its contemporary legal ramifications” en: *Yale Journal of International Law*. New Haven, Yale Law School, 1989. v. 14. n. 2. p. 221-334, *The History of Armenian genocide: ethnic conflict from the Balkans to Anatolia to the Caucasus*. Oxford, Berghahn Books, 1995. 452 p., *Warrant for genocide: key elements of Turko-Armenian conflict*. New Brunswick, New Jersey, Transaction Publishers, 2003. 214 p.; Taner Akçam. *A shameful act: the Armenian genocide and the question of Turkish responsibility*. New York, Metropolitan Books, 2006. 483 p., *The Young Turks’s crime against humanity: the Armenian genocide and ethnic cleansing in the Ottoman empire*. Princeton, Princeton University Press, 2012. 528 p.; Richard G. Hovannisian. “The allies and Armenia, 1915-18” en: *Journal of Contemporary History*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore y Washington D.C., SAGE Publications. Trimestral. Enero, 1968 v. 3 n. 1. p. 145-168., (ed.). *The Armenian genocide: History, Politics, Ethics*. New York, Saint Martin Press, 1992. 362 p., *The Armenian genocide: cultural and ethical legacies*. New Brunswick, New Jersey, Transaction Publishers, 2007. 449 p.

<sup>103</sup> Elaine Showalter. *The female malady: woman, madness and English culture, 1983-1980*. London, Penguin Books, 1987. 310 p. y “Rivers and sassoon: the inscription of male gender anxieties” en: Margaret Higgonet, et. al. *Behind the lines: gender and the two world wars*. New Haven, Yale University Press, 1987. p. 61-9.; Joanna Bourke. *Dismembering the male: men’s bodies, Britain and the Great War*. Chicago, University of Chicago Press, 1996. 336 p., J. A. Mangan y James Walvin. *Manliness and morality: middle-class masculinity in Britain and America, 1800-1940*. Manchester, Manchester University Press, 1987. 278 p., M. Roper y J. Tosh. *Manful assertions: masculinities in Britain since 1800*. (eds.). London, Routledge, 1991. 221 p., Nicoletta Gullace. *The blood of our sons: men, women and the renegotiation of British citizenship during the Great War*. New York, Palgrave MacMillan, 2002. 284 p., y Jessica Meyer. *Men of war: masculinity and the First World War in Britain*. Basingstoke, Palgrave MacMillan, 2009. 216 p.

<sup>104</sup> A menudo, este tema parte de estudios comparativos de historia cultural; sin embargo, su principal defecto se encuentra en que constituyen narrativas no libres de un sesgo dramático. *Vid.* Christian Gerlach. *Extremely violent societies. Mass violence in the twentieth-century world*. Cambridge, Cambridge University Press, 2010. 489 p.; Heather Jones. *Violence against prisoners of war in the First World War: Britain, France and Germany, 1914-1920*. Cambridge, Cambridge University Press, 2011. 451 p.; Alan Kramer. *Dynamic of destruction: cultura and mass killing in the First World War*. Oxford, Oxford University Press, 2007. 434 p.

cual, junto con otras obras,<sup>105</sup> representó una coyuntura entre esta vieja historiografía, en busca de respuestas sobre el origen de la Segunda Guerra Mundial a partir del estudio de la primera, y nuevas formas de tratar la guerra desde la historia cultural. Concretamente, la obra proponía realizar análisis literarios de novelas, poemas y ensayos producidos en el Reino Unido durante la primera mitad del siglo XX con base en dos conceptos clave, ironía (o liberación de un estilo de escritura irónica) y destrucción.<sup>106</sup>

Otros estudios sobre historia cultural fueron los avocados al análisis de las corrientes de las pinturas francesa y alemana de posguerra, como los trabajos de K. Silver, “Jean Cocteau and the Image d’Epinal: an essay on realism and naiveté” (1984),<sup>107</sup> *Reactionary Modernism* (1984) de Jeffrey Herf<sup>108</sup> y el estudio comparativo entre escritores británicos y franceses de Frank Field.<sup>109</sup> A pesar de este interés en las bellas artes o la alta cultura, se gestaron también otros estudios que se ocuparon por tratar a la cultura popular urbana y rural,<sup>110</sup> los cuales pronto se asociaron con trabajos de género y memoria, mismos que se han mantenido como líneas de investigación vigentes hasta nuestros días y que, de hecho, hoy constituyen las perspectivas predominantes del estudio de la guerra.<sup>111</sup>

Los aportes de los estudios de género más recientes producidos en Francia y el Reino Unido no sólo han facilitado la comprensión temática de la guerra a través de casos tan específicos como la participación política y social de las

---

<sup>105</sup> James Joll. *1914: the unspoken assumptions*. (Conferencia inaugural del 25 de abril de 1968). London, London School of Economics and Political Science, Weidenfeld & Nicolson, 1968. 24 p. y Fritz Stern. *The failure of illiberalism: essays on the political culture of modern Germany*. New York, Columbia University Press, 1972. 244 p.

<sup>106</sup> Jay Murray Winter. “Catastrophe and culture: recent trends in the historiography of the First World War” en: *Journal of modern History*. Trimestral. Chicago, University of Chicago. Septiembre, 1992. n. 64. p. 525-532. p. 525.

<sup>107</sup> Kenneth Silver. “Jean Cocteau and the Image d’Epinal: an essay on realism and naiveté” en: Arthur K. Peters (ed.). *Cocteau and the French scene*. New York, Abbeville, 1984. 224 p.

<sup>108</sup> Jeffrey Herf. *Reactionary modernism. Technology, culture and politics in Weimar and the Third Reich*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984. 264 p.

<sup>109</sup> Frank Field. *British and French writers of the First World War: comparative studies in cultural History*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991. 296 p.

<sup>110</sup> De acuerdo con Jay Winter, el más influyente, después del trabajo de Paul Fussell, fue el siguiente texto: Samuel Hynes. *A war imagined: the First World War and English culture*. London, Bodley Head, 1991. 528 p. Vid. Jay Murray Winter. *Op. cit.* p. 529.

<sup>111</sup> Antoine Prost y Jay Winter. *Penser la Grande Guerre. Un essai d’historiographie*. París, Seuil, 2004. 227 p.

viudas francesas y alemanas en la posguerra<sup>112</sup> o de los problemas de adaptación social de los combatientes británicos de una determinada localidad<sup>113</sup> o de una clase social,<sup>114</sup> sino también han ofrecido explicaciones que rebasan los fines de un estudio meramente de género y han propuesto, por ejemplo, el padecimiento generalizado del trauma conocido como *shell-shock* en toda la sociedad británica de posguerra, o de ansiedad, a partir del análisis de los expedientes médicos de varones histéricos que sobrevivieron a la guerra. En suma, la colectivización de los estragos psicológicos, emocionales y afectivos que repercutieron en todos los ámbitos de desarrollo humano en Europa.

Finalmente, Sir Hew Strachan publicó en fechas muy recientes una de las historias que más impacto ha tenido alrededor en la historiografía al ampliar el margen de estudio de Europa al resto del mundo, convirtiendo su estudio de la gran guerra en una guerra compleja, moción que considero más atinada y completa para su análisis historiográfico, así como para su aplicación didáctica, dada la vastedad de perspectivas que involucra.

De acuerdo con Strachan, la Gran Guerra es un cliché inventado desde los primeros ejercicios explicativos de la posguerra. Durante la década de 1990, el historiador del arte, Samuel Hynes (citado por Strachan) precisó que los historiadores necesitaban un nuevo vocabulario para poder definirla. Surgieron entonces las categorías de guerra «global», «total» y «moderna», mismas que Strachan critica a lo largo de la introducción de su obra.

Para este autor, escribir sobre una guerra global es geográficamente correcto, aunque existan desacuerdos conceptuales con ciertos autores.<sup>115</sup> Por ello recupera la definición de guerra global con base en tres aspectos. Primero, en la existencia de confrontaciones fuera de Europa (considerando los enfrentamientos de África y Asia), el ingreso de Estados Unidos por razones

---

<sup>112</sup> Françoise Thébaud. "La Guerre et après" en: Évelyne Morin-Rotureau (dir.). *1914-1918: combats de femmes*. París, Autrement, 2004. 256 p. p. 185-199.

<sup>113</sup> Helen McCartney. *Citizen soldiers: the Liverpool territorial in the First World War*. Cambridge, Cambridge University Press, 2005. 275 p.

<sup>114</sup> Laura Ugolini. *Civvies: middle-class men on the English home front, 1914-18*. Manchester, Manchester University Press, 2013. 352 p.

<sup>115</sup> Como R. J. Crampton

político-económicas que rebasaban el hundimiento del *Lusitania* y la baja frecuencia que manifestaron el resto de los países de mantenerse neutrales ante el conflicto. Por tanto, aceptar el carácter global de la guerra implica reconocer también que ésta no pudo haber terminado con la rendición de Alemania en 1918, pues las batallas permanecieron en Europa oriental (hasta 1939) y en Turquía (hasta 1923).

Por su parte, la categoría de guerra total apela a la confluencia de la sociedad (subrayando su composición de hombres y mujeres, en términos metodológicos) y las fuerzas armadas, ya que la guerra, en un sentido literal, es total para sus combatientes, quienes anteriormente solían formar parte de una sociedad civil con hábitos y costumbres distintos. Además —agrega Strachan—, la guerra se volvió total cuando llegó a todos los sectores de la vida cotidiana de los países afectados por ella pues, en ese tránsito, millones de personas cambiaron su manera de comer, vestir, gastar, vivir y hasta de sobrevivir en caso de verse atacados.

Sobre las consideraciones de emplear el término de guerra moderna, el autor reconoce que ello implica tratar tácticas y operaciones militares; la mecanización de las armas, los submarinos y el empleo de aviación, así como de considerar su papel en el conflicto. La guerra moderna también equivale a comprender la enorme cantidad de recursos materiales y humanos que exigió su prolongación para cada gobierno involucrado, lo cual se tradujo en economías nacionales volcadas completamente a satisfacer las demandas derivadas de la guerra.

Holger Afflerbach, colaborador de la obra de Sir Hew Strachan, menciona que, hacia 1917 y como un efecto de estas enormes exigencias que la manutención de los frentes de guerra representaban para los distintos erarios públicos, el sentido inicial de la guerra (la expansión territorial y la búsqueda de algún tipo de ganancia material) se invirtió casi completamente y devino en una lucha basada en lo que sus participantes realmente podrían obtener de ella y no en lo que buscaban desde un inicio.<sup>116</sup>

---

<sup>116</sup> *Ibid.* p. 6.

Dentro de este sentido global de reflexión epistemológica sobre la guerra, Michael Nieberg es un buen ejemplo de autores que no sólo han tratado de analizar los aspectos (sociales, políticos, económicos, culturales, etc.) que a menudo se incluyen en la elaboración de una obra explicativa de corte historiográfico sobre el periodo de 1914 a 1918,<sup>117</sup> sino de llevar este tipo de cavilaciones disciplinares a la práctica, es decir, al aula. En 2008, dio a conocer, a través de una publicación del Instituto de Investigaciones sobre Política Exterior (FPRI por sus siglas en inglés), un conjunto de contenidos mínimos que los profesores deberían incluir en sus programas para que los alumnos estadounidenses —de un rango de edad indefinido— conozcan y comprendan la Primera Guerra Mundial.<sup>118</sup>

Siguiendo el carácter global de la guerra que Strachan propone, y desde la perspectiva regional latinoamericana, Olivier Compagnon<sup>119</sup> y María Inés Tato<sup>120</sup> han puntualizado acerca de las repercusiones sociales y económicas que tuvo el conflicto europeo en Latinoamérica. Su perspectiva se basa en numerosas investigaciones sobre historia cultural —con un fuerte matiz político— que abarcan una enorme cantidad de tópicos. De acuerdo con Compagnon, por ejemplo, las secuelas de la guerra en Latinoamérica comprendieron los siguientes puntos:

---

<sup>117</sup> Michael Nieberg (ed.). *The Great War Reader*. New York, New York University Press, 2006. 416 p. y con Jennifer Keene (eds.). *Finding common ground: new directions in First World War studies*. Leiden, Brill Academic Publishers, 2011. 338 p. (History of warfare, 62.)

<sup>118</sup> Michael Nieberg. "What students need to know about world war I" en: *Footnotes*. Filadelfia, FPRI's Watchman Center. Mensual. Agosto, 2008. v. 13 n. 19. [s. p.]

<sup>119</sup> "L'Amérique latine et la Guerre" en: Stephane Audoin-Rouzeau et Jean Jacques Becker (dirs.). *Encyclopédie de la Grande Guerre, 1914-1918*. París, Bayard, 2004. p. 889-901. (con Armelle Enders), "Entrer en guerre? Neutralité et engagement de l'Amérique latine entre 1914 et 1918" en: *Relations internationales*. Trimestral. (París-Ginebra). Enero-Marzo, 2009. n. 137. p. 31-43. y "Latin America" en: Jay Winter (dir.). *Cambridge History of First World War. v. 1. (Global War)*. Cambridge, Cambridge University Press, 2013. p. 533-555.

<sup>120</sup> María Inés Tato. "Una sociedad movilizada: la Argentina y la Primera Guerra Mundial" en: *Ciencia hoy*. Bimestral. Buenos Aires, CONICET. Junio-Julio, 2014. v. 24. n. 139. p. 15-20, "Una reflexión acerca de la cultura política de la derecha en la Argentina de entreguerras" en: *Projeto História*. Semestral. Sao Paulo, Editora da Pontifícia Universidade Católica de Sao Paulo (EDUC) y Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Agosto, 2013. n. 47. [28 p.], "En defensa de la causa aliada. La militancia de Alberto Gerchunoff durante la Primera Guerra Mundial" en: *Estudios Interdisciplinarios de América Latina*. Semestral. Tel Aviv, Universidad de Tel Aviv, Instituto Sverdlin de Historia y Cultura de América Latina. Julio, 2013. v. 24 n. 2. p. 35-53., "Propaganda de guerra para el Nuevo Mundo. El caso de la revista América-Latina (1915-1918)" en: *Historia y comunicación social*. Anual. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2013. v. 18. p. 63-74. y "La disputa por la argentinidad. Rupturistas y neutralistas durante la Primera Guerra Mundial" en: *Temas de historia argentina y americana*. Semestral. Julio-Diciembre, 2008. n. 13. p. 227-250.

- El estancamiento del crecimiento económico regional latinoamericano (con la excepción de Argentina, socia comercial de la Entente), así como el aumento de precios sobre las importaciones europeas.
- El desplazamiento de buena parte del capital europeo en el mercado latinoamericano por empresas estadounidenses.
- La consolidación de una zona de influencia estadounidense en, prácticamente, todo el continente americano.
- La transición entre la idea de una Europa civilizada y una Europa sumida en la barbarie bélica.
- El resurgimiento de los nacionalismos latinoamericanos.
- El florecimiento de las relaciones diplomáticas interamericanas.<sup>121</sup>

Además de ello, ambos autores coinciden en señalar que, en el terreno diplomático, la guerra desencadenó un cambio actitudinal latinoamericano ocurrido en dos momentos o fases.<sup>122</sup> En primer lugar, la adopción de una postura neutral que los gobiernos latinos sostuvieron ante la aparente lejanía del conflicto europeo, cuyo impacto ideológico más directo y prístino sucedió entre las minorías de inmigrantes europeos residentes en nuestro continente (y que luego habría de extender sus repercusiones al resto de la población por medio de una crisis económica, aunado a la simpatía generalizada de las sociedades latinoamericanas hacia la causa de la Entente). Y en segundo lugar, la desvinculación política y social latinoamericana con Europa a partir del hundimiento del *Lusitania* y de la interceptación del telegrama Zimmermann, hechos que fortalecieron la idea del fin de la civilización europea, el acercamiento, en términos de política internacional, entre los gobiernos americanos y que, diplomáticamente, consolidaron un pensamiento diplomático latino.<sup>123</sup>

---

<sup>121</sup> Olivier Compagnon. "1914-1918: the death throes of civilization. The elites of Latin America face the Great War" en: Jenny Macleod y Pierre Purseigle (eds.). *Uncovered fields. Perspectives in First World War studies*. Leiden, Brill, 2004. 308 p. p. 279-295.

<sup>122</sup> Nuria García Reche. "América Latina y la I Guerra Mundial" recurso digital disponible en el portal Deutsche Welle (DW): <http://www.dw.de/am%C3%A9rica-latina-y-la-i-guerra-mundial/a-15939701> (Consultado en septiembre, 2014).

<sup>123</sup> Juan Pablo Scarfi. *El imperio de la ley: James Brown Scott y la construcción de un orden jurídico interamericano*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2013. 251 p. (Política y derecho). y "La emergencia de un imaginario latinoamericanista y antiestadounidense del orden hemisférico: de la

Este año, 2014, centenario del comienzo de la Primera Guerra Mundial, ha sido motivo de conmemoración para las naciones que se vieron involucradas en la contienda (Inglaterra, Estados Unidos y Francia, principalmente). Por este motivo, decenas de obras colectivas han sido publicadas en Europa y Norteamérica en torno a la guerra y se han perfilado dentro de alguna de las líneas de investigación ya referidas o en los procesos de difusión y enseñanza de este tópico,<sup>124</sup> rubro en donde destacan las discusiones del ministro británico de Educación con diversos medios de comunicación sobre el tipo de guerra que se enseña en las escuelas del Reino Unido y el que se muestra en la televisión, desatando todo tipo de opiniones al respecto.<sup>125</sup>

Mención aparte merece la noticia publicada el 16 de Enero de 2014 por el diario británico, *The Guardian*, en la que un puñado de profesores europeos (provenientes de Escocia, Francia, Italia, Alemania y Polonia, respectivamente) compartían públicamente sus experiencias docentes en torno a la enseñanza de la Gran Guerra.<sup>126</sup>

En contraste a este tipo de ejercicios, en nuestro país, no se tiene registro de algún artículo publicado en revistas especializadas en torno a esta temática, a su conmemoración o a las problemáticas metodológicas, epistemológicas o filosóficas que involucra enseñar o aprender la Primera Guerra Mundial, sin

---

Unión Panamericana a la Unión Latinoamericana (1880-1913)” en: *Revista Complutense de Historia de América*. Anual. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. 2013. v. 39. p. 81-104. p. 83-84.

<sup>124</sup> Jason F. Kovacs y Brian S. Osborne. *A Bibliography: The Great War (1914-1918)*. Halifax, World Heritage Tourism Research Network, Mount Saint Vincent University, 2014. Recurso digital disponible en el portal de World Heritage Tourism Research Network:

[http://www.whtrn.ca/Data/Sites/1/media/greatwarbibliography\\_aug3\\_2014\\_final.pdf](http://www.whtrn.ca/Data/Sites/1/media/greatwarbibliography_aug3_2014_final.pdf)

<sup>125</sup> Daniel Boffey. “Gove and junior minister split over how to teach history of First World War” Recurso digital disponible en el portal de *The Guardian*:

<http://www.theguardian.com/politics/2014/jan/25/michael-gove-first-world-war-education-elizabeth-truss>

(Consultado en abril, 2014)., John Plunkett. “Jeremy Paxman accuses Michael Gove of ‘wilfully misquoting’ historian” Recurso digital disponible en el portal de *The Guardian*:

<http://www.theguardian.com/media/2014/jan/15/jeremy-paxman-michael-gove>

(Consultado en abril, 2014)., Maev Kennedy. “Britain entering First World War was ‘biggest error in modern history’” Recurso digital disponible en el portal de *The Guardian*:

<http://www.theguardian.com/world/2014/jan/30/britain-first-world-war-biggest-error-niall-ferguson>

(Consultado en abril, 2014). y Keith Perry. “Minister says First World War victory should not be celebrated” Recurso digital disponible en el portal de The Telegraph:

<http://www.telegraph.co.uk/history/world-war-one/10623423/Minister-says-First-World-War-victory-should-not-be-celebrated.html>

(Consultado en mayo, 2014).  
<sup>126</sup> “Teaching the First World War: what the Europe’s pupils learn about the conflict”. Recurso digital disponible en el portal de *The Guardian*: <http://www.theguardian.com/world/2014/jan/16/teaching-first-world-war> (Consultado en abril, 2014).

mencionar la inexistencia de una obra que reflexione en torno a su enseñanza dentro de los contenidos básicos del programa curricular de Historia Universal de la EMS o de cualquier otro tipo educativo del SEN.

### 2.1.2. La Primera Guerra Mundial a través de los libros de texto

La bibliografía básica del programa curricular recomienda utilizar los libros de Historia Universal de Juan Brom, Gloria M. Delgado de Cantú, Silvio Zavala e Ida Appendini,<sup>127</sup> Guillermina González de Lemoine y José Gómez Navarro.<sup>128</sup> De estos textos, el más antiguo fue escrito por Zavala & Co. en 1949 y el más reciente fue publicado por Delgado, en 1992; lo cual nos da una idea de la temporalidad en la que programa de la materia fue elaborado y revisado (recordemos que la última revisión sucedió en 1996).

Partiendo de la idea de analizar el contenido de estos libros en función de elaborar un panorama general de las interpretaciones que cada uno de ellos posee sobre la Guerra, he considerado conveniente llevarlo a cabo a través del estudio de las siguientes categorías: temporalidad, espacialidad, actores, causalidad, consecuencias y definición epistemológica de «guerra mundial» que poseen.

#### Temporalidad

Cuatro de los cinco textos coinciden en señalar que la Primera Guerra Mundial comenzó en Junio de 1914 y finalizó en Noviembre de 1918, a excepción del libro de Juan Brom, el cual señala que ésta concluyó en 1919 con la firma de los Tratados de Versalles.<sup>129</sup> En cuanto al resto de los libros, el hecho que sus autores sostengan que la Guerra haya concluido en 1918, no significa que coincidan en su interpretación. José Gómez Navarro, por ejemplo, asegura que hubo un hecho que marcó el final de la Guerra y que éste fue el levantamiento

---

<sup>127</sup> Por fines estéticos de la narrativa, a esta dupla me referiré como Zavala & Co.

<sup>128</sup> Juan Brom. *Esbozo de Historia Universal*. 13ª ed. México, Grijalbo, 1973. 274 p. (Tratados y manuales)., Guillermina González de Lemoine, Elvira López Machorro, et. al. *Atlas de Historia Universal Contemporánea. 4º año de bachillerato*. México, UNAM, 1985. 142 p., José L. Gómez Navarro, María Teresa González Colbert, et. al. *Historia Universal*. México, Pearson Education, 1998. 571 p., Ida Appendini y Silvio Zavala. *Historia Universal Moderna y Contemporánea*. 10ª ed. México, Porrúa, 1964. y Gloria M. Delgado de Cantú. *El mundo moderno y contemporáneo: bajo la influencia de Occidente*. 3ª ed. 6ª reimp. México, Alhambra, 1996. 388 p.

<sup>129</sup> Juan Brom. *Op. cit.* p. 209.

civil de Kiel, el cual ocasionó problemáticas de politización y manifestaciones de descontento social entre los obreros y familias afectadas por la guerra tan graves que al gobierno alemán ya no pudo contar con buena parte de su población para financiar, coordinar y reunir recursos que mantuvieran activo su frente de guerra.<sup>130</sup>

Por su parte, los libros de Zavala & Co., Delgado y González aseveran que el final de la guerra sucedió en 1918, con la rendición de los ejércitos de las potencias centrales, aunque, respectivamente, se refieren a ese hecho de una manera distinta. Zavala & Co., por ejemplo, emplea los términos «firma del armisticio» (de austrohúngaros y alemanes) y rendición (de Bulgaria y Turquía), en tanto que González concibe una la petición de paz de las potencias centrales.<sup>131</sup>

### Espacialidad

La totalidad de autores comparten la visión de una guerra desarrollada, en su mayor parte, en Europa; sin embargo, también poseen algunos matices que permiten clasificarlos en dos posturas claras. Primero, aquellos autores que conciben una guerra combatida exclusivamente en Europa, como Brom, Delgado y González.<sup>132</sup> Segundo, los autores que están de acuerdo en que fue una guerra peleada tanto en Europa, como en África, Asia y el Atlántico.<sup>133</sup>

En este sentido, el texto de Brom posee una peculiaridad respecto al resto, pues propone la existencia de dos frentes de batalla distintos, los internos y los externos. Por los primeros entiende las luchas efectuadas entre los gobiernos en estado de guerra y los grupos bolcheviques de su población; mientras que a los segundos los define como las luchas entre los ejércitos de los países enfrentados.<sup>134</sup>

### Actores

---

<sup>130</sup> José L. Gómez Navarro. *Op. cit.* p. 209.

<sup>131</sup> Ida Appendini. *Op. cit.* p. 479. Cfr. Guillermina González. *Op. cit.* p. 72.

<sup>132</sup> *Ibidem.* Cfr. Juan Brom. *Op. cit.* p. 199-201. y Gloria M. Delgado de Cantú. *Op. cit.* p. 139-143.

<sup>133</sup> José L. Gómez Navarro. *Op. cit.* p. 206-207., Ida Appendini. *Op. cit.* p. 477-478.

<sup>134</sup> Juan Brom. *Ídem.*

Una de las dos confluencias explicativas que comparten los textos analizados es la definición de los actores que intervinieron en el conflicto. La mayor parte de las veces aparecen como entidades abstractas personificadas; es decir, países que, de manera activa, protagonizan una guerra. Alemania, Austria-Hungría, Turquía y Bulgaria por un lado; Francia, Inglaterra (Gran Bretaña), Italia, Rusia, Estados Unidos, Japón, Bosnia-Herzegovina, Grecia, Bélgica, Portugal, Rumania y Serbia<sup>135</sup> por el otro. Las diferencias entre los textos son mínimas si las comparamos con otras; no obstante, conviene reparar en algunas de ellas, dado su valor interpretativo.<sup>136</sup>

El texto de Gómez, por ejemplo, posee una utilización categórica más sofisticada que el resto, ya que, por momentos, establece una distinción entre gobierno, ejército, población civil, sectores burgueses, trabajadores, emperadores y presidentes de países beligerantes, sin embargo, esta diferenciación se pierde de nuevo en las personificaciones nacionales y no se compromete con una postura historiográfica concreta, como el materialismo.<sup>137</sup>

Ante el problema de definir a los actores de la Guerra, el libro de Juan Brom clarifica la existencia de dos bloques. Las potencias centrales contra las potencias de la Entente o aliadas, aunque, como ya mencioné, el autor también llega a emplear la personificación de países. La guerra entonces se disputa entre dos grupos de países que, hacia 1919, dejan ver que se asemejaban en su corte capitalista y que, una vez concluida la guerra, darían paso al surgimiento del socialismo y el fascismo.<sup>138</sup>

### Causalidad

La segunda confluencia explicativa de los textos es la concepción de una guerra ocasionada por cuatro factores, nacionalismo, colonialismo, imperialismo y armamentismo,<sup>139</sup> categorías que es necesario precisar para su análisis.

---

<sup>135</sup> A veces escrita como Servia. *Vid.* Guillermina González. *Op. cit.* e Ida Appendini. *Op. cit.*

<sup>136</sup> Gloria M. Delgado de Cantú. *Op. cit.* p. 139-148., Juan Brom. *Op. cit.* p. 198-199., Guillermina González. *Ídem.*, José Gómez Navarro. *Op. cit.* p. 201-207. Ida Appendini. *Op. cit.* 474-480.

<sup>137</sup> José L. Gómez Navarro. *Ídem.*

<sup>138</sup> Juan Brom. *Op. cit.* p. 203.

<sup>139</sup> Guillermina González. *Ídem.*, Ida Appendini. *Op. cit.* p. 474-477. y Juan Brom. *Op. cit.* p. 197-198.

Siguiendo la definición propuesta por Anderson, nacionalismo es el conjunto de creencias o dogmas de “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana”.<sup>140</sup> Por colonialismo debe entenderse un fenómeno político ocurrido entre el siglo XVI y el XIX del dominio político, social, económico y militar de un Estado sobre otro; por lo tanto, su producto, una colonia es una posesión territorial que no tiene posibilidad de autogobernarse, ni gestionar sus recursos económicos, naturales y militares.

Por imperialismo debe entenderse, según Lenin, el dominio de los monopolios alrededor del mundo, control basado en la expansión industrial que permite la creación de grandes empresas (monopolios), tecnificadas, que concentran la mayor parte de la producción nacional, se alían con los bancos, constituyen un grupo compacto de individuos (oligarquía) y exportan su capital a países pobres.<sup>141</sup>

Y finalmente, por armamentismo se entiende el fenómeno europeo de expansión de la producción industrial de armas a costa de la inversión presupuestal de un Estado en otros sectores públicos, particularmente en los primeros quince años del siglo XX.

A este conjunto de causalidades se le añade las puntualizaciones elaboradas por tres autores. En primer lugar, Delgado menciona que la Guerra sucedió debido a dos tipos de causas, que ella define como profundas y circunstanciales. Las primeras correspondían al colonialismo, imperialismo y armamentismo de los países beligerantes; en tanto que las segundas representaban las crisis diplomáticas, entre países europeos, relativas a las disputas coloniales por dos espacios, Marruecos y los Balcanes.<sup>142</sup>

---

<sup>140</sup> Benedict Anderson. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Tr. Eduardo L. Suárez. 1ª ed. española de la 2ª ed. en inglés. México, FCE, 1993. 315 p. p. 23. (Popular, 498).

<sup>141</sup> Vladimir I. Lenin. *Obras V (1913-1916)*. 232 p. p. 161-191. Recurso digital disponible en el portal marxists.org: <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/oe12/lenin-obrasescogidas05-12.pdf> (Consultado en octubre, 2014).

<sup>142</sup> Gloria M. Delgado. *Op. cit.* p. 139-143.

En segundo lugar, Gómez establece una relación causal entre el comportamiento de la política exterior alemana tras su unificación en 1871<sup>143</sup> y la Primera Guerra Mundial, con base en tres factores, el plan de aislar diplomáticamente a Francia (visualizada como una nación llena de «deseos de venganza»), la promoción colonial francesa (para generar rivalidad con los británicos en África y Asia) y el apoyo al establecimiento de un sistema republicano francés (que impidiera a los políticos franceses la consolidación de una alianza con los imperios ruso y austro-húngaro).<sup>144</sup>

El mismo autor propone que la Guerra, antes de 1914, fue un tema tan frecuente de deliberación entre militares, políticos, y aún entre la población civil ordinaria, que, desde 1870, comenzó a proyectarse en diferentes planes de ataque e invasión. No obstante la voluntad y el cuidado con el que estos planes habían sido elaborados, al momento de entrar en acción a partir de julio de 1914, generaron reacciones de miedo, compromiso, molestia y aun desinterés entre sus principales artífices que, cabe señalar, ocupaban cargos importantes al frente de la política europea.<sup>145</sup>

A diferencia de Gómez y Delgado, Juan Brom sostuvo que una de las causas que habían influido en el curso de la guerra fue que: “Las Potencias Centrales se consideraban preparadas ya en 1914, mientras la Entente (sobre todo Rusia) todavía estaba empeñada en una reorganización militar. Esto explica en gran parte sus distintas actitudes cuando el asesinato de Sarajevo.”<sup>146</sup> Esta aseveración, desafortunadamente, aún no ha sido confirmada con base en la historiografía sobre la Guerra, hasta ahora revisada.

## Consecuencias

Sobre este punto, la mayoría de los autores coincide en señalar los siguientes efectos de la Guerra:

- Reconfiguración geopolítica mundial

---

<sup>143</sup> Luego de haber derrotado a Francia en una guerra (también conocida como guerra Franco-Prusiana, 1870-1871) que le permitió hacerse de los territorios de Alsacia y Lorena (ubicados en la frontera francogermana) y alcanzar su unificación.

<sup>144</sup> José L. Gómez Navarro. *Op. cit.* p. 201.

<sup>145</sup> *Ibid.* p. 204.

<sup>146</sup> Juan Brom. *Op. cit.* p. 198.

- Crisis económica
- Masificación de la participación laboral femenina
- Surgimiento de los sistemas fascistas y socialistas
- Desmantelamiento de los imperios ruso, turco-otomano, austro-húngaro y alemán
- Fortalecimiento de los movimientos sindicalistas obreros

Estas consecuencias, complementos de las causas ya enumeradas y que, subrayo, comparten los autores, brindan un panorama global que permite ver que la información tanto de causas como de consecuencias prácticamente es la misma de todos los autores. Las únicas diferencias notables las presentan en torno a la causalidad y a la definición epistemológica de la Guerra.

#### Definición epistemológica

¿Cómo definir a la Guerra Mundial?, ¿Qué es o qué fue la Primera Guerra Mundial? En primer lugar, Zavala & Co. utiliza el término de «Guerra Europa» para referirse a ella durante toda su obra, pese a que su capitulado reza exponer el tema de “Imperialismo y las grandes guerras Mundiales” y lo que conlleva una contradicción categórica explícita.<sup>147</sup> ¿La causa de esta designación? Los países participantes en la confrontación son europeos. En esta visión, no importa el papel de Estados Unidos, que prácticamente peleó en una guerra europea, ni la procedencia de las tropas coloniales, ni la participación de Japón, ni las declaraciones de guerra de ciertos países latinoamericanos hacia Alemania.

La Guerra, explica Zavala & Co., se hizo conflagración mundial cuando el imperio austro-húngaro le declaró la guerra a Serbia porque ante un panorama supuestamente de crisis política en realidad se habían inmiscuido rivalidades económicas de antaño; sin embargo y a pesar de estas tensiones, la alianza serbio-rusa fue el factor que le dio a esta guerra el carácter de mundial al desencadenar la puesta en marcha de las alianzas militares.<sup>148</sup>

---

<sup>147</sup> Ida Appendini. *Op. cit.* VII.

<sup>148</sup> *Ibid.* p. 477.

Al respecto, Delgado propone que la Guerra puede dividirse temporalmente en dos fases definidas por su espacialidad, una etapa europea (1914-1917) y otra mundial (1917-1918).<sup>149</sup> Evidentemente, la primera parte concluye con el ingreso de Estados Unidos al conflicto y la misteriosa declaración de guerra del gobierno chino hacia las Potencias Centrales; sin embargo, lo interesante de esta clasificación obedece al hecho de que el carácter y definición de la guerra cambian en función de la participación de un solo país.

Recordemos que Japón declaró la guerra a Alemania en 1914 y que participó tanto en los Tratados de Versalles, como en la Sociedad de las Naciones. Por lo tanto, la Guerra Mundial ocurrió en Europa de 1917 a 1918, y fue mundial porque en ella participaron varios países europeos y Estados Unidos. Esto lo subrayo porque a pesar de las declaratorias de guerra de los gobiernos de China, Brasil, Cuba, Liberia y Panamá hacia Alemania —todas ocurridas en 1917—, hay que señalar que sólo los combatientes norteamericanos se movilizaron para combatir en Europa.

Y finalmente Juan Brom, respondiendo qué fue la Guerra Mundial, apela a una concepción materialista de la historia y señala que ésta fue un conflicto entre potencias imperialistas, cuyo origen data del siglo XIX y cuya dimensión espacial queda supeditada al sistema de alianzas creado en Europa. Por tanto, la Guerra Mundial en realidad fue una confrontación europea que se hizo expansiva por el papel de las alianzas.<sup>150</sup>

Para el autor, las repercusiones materiales de las potencias participantes en la Guerra, tanto Centrales como de la Entente, se habían hecho sentir desde antes sobre otros países, a los que él denomina capitalistas. Estos efectos se pueden categorizar como parte de la gestación de una interdependencia de las potencias imperialistas y sus satélites capitalistas.<sup>151</sup>

---

<sup>149</sup> Gloria M. Delgado. *Op. cit.* p. 179.

<sup>150</sup> Juan Brom. *Op. cit.* p. 199.

<sup>151</sup> *Ibid.* p. 197-203.

## 2.2. Fundamentación psicopedagógica

### 2.2.1. ¿Qué es el modelo de la situación-problema?

Es un modelo didáctico propuesto por Alain Dalongeville y Michel Huber que surge a partir de la lectura de los estudios de André Giordan y Gérard de Vecchi, publicados a finales de la década de 1980 y que están enfocados en la didáctica y al aprendizaje de las llamadas ciencias exactas.<sup>152</sup> De estos trabajos, Dalongeville y Huber obtuvieron el marco conceptual que les permitió emplear los términos de «concepción» y «representación social» para sus propios estudios, al tiempo de llevar a cabo una respuesta didáctica al constructivismo que partiera desde la Historia.<sup>153</sup>

#### 2.2.1.1. La aparición del modelo de la situación-problema

Tanto Dalongeville, como Huber han producido varios artículos en torno a la situación-problema a lo largo de las décadas de 2000 y 2010, a menudo de forma separada y en distintos idiomas,<sup>154</sup> a pesar de haber publicado juntos un libro en 1989, *Situations-problèmes pour explorer l'histoire de France*, que, al parecer, fue la aparición formal de la situación-problema.

Por otro lado, se encuentra Yannick Le Marec, quien tiene influencias teóricas sobre la problematización como herramienta de enseñanza de las ciencias sociales de C. Orange y Fabre, autores que han presentado diversas obras durante la década del 2000.<sup>155</sup>

---

<sup>152</sup> André Giordan y Gérard de Vecchi. *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. 4ª ed. Sevilla, Díada, 1999. 316 p. (Fundamentos, 1). y *Guía práctica para la enseñanza científica*. Tr. Marisol Arbués Castán. Sevilla, Díada, 2006. 264 p. (Fundamentos, 22).

<sup>153</sup> Sobre esta respuesta, Dalongeville señala la existencia de un divorcio entre constructivismo e Historia nacido de la incompatibilidad del modelo de Piaget de desarrollo del pensamiento con la Historia, ya que restringe las operaciones formales (necesarias en Historia) al último estadio cognitivo de su teoría, lo que equivale a ser impracticable en la enseñanza de la Historia. *Vid.* Alain Dalongeville. "Noción y práctica de la situación-problema en Historia." en: *Enseñanza de las ciencias sociales*. Anual. Barcelona, Universitat de Barcelona. 2003. n. 2. p. 1-12. p. 4-5. Para mayor claridad sobre la distinción entre representación y concepción, *vid* Nota 1.

<sup>154</sup> Alain Dalongeville. *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au Cycle 3*. Paris, Hachette, 2000., "Desafíos en didáctica de la historia: aportes europeos y nuevas perspectivas". recurso digital disponible en el portal digital Situations-problemes: <http://www.situationsproblemes.com/espagnol/page1esp.htm> (Consultado en marzo, 2015)., Alain Dalongeville y Michel Huber. *Enseigner l'histoire autrement*. Lyon, Chronique Sociale, 2002., Michel Huber y P. Chautard. *Les saviors caches des enseignants*. Paris, L'Harmattan, 2001.

<sup>155</sup> Yannick Le Marec. "Problematización y proceso de secundarización en el aprendizaje de la Historia." en: *Enseñanza de las ciencias sociales*. Anual. Barcelona, Universitat de Barcelona. 2009. n. 8. p. 3-12.

A diferencia de sus colegas, Le Marec señala que el nacimiento de la situación-problema sucedió en un artículo que vio la luz en 1994, concretamente en la *Revue française de pédagogie*. Sus autores, Nicole Tutiaux-Guillon, Anne-Marie Gerin-Grataloup y Michel Solonel, habían incorporado, a su vez, elementos tanto de la enseñanza de las matemáticas, como de constructivismo; sin embargo, entre sus referencias bibliográficas, se puede encontrar el libro de Dalongeville y Huber de 1989, *Situations-problèmes pour explorer l'histoire de France*.

De acuerdo con Alain Dalongeville, la situación-problema nace como una respuesta ante el constructivismo mal aplicado en el campo de la disciplina histórica, dado que, ciñéndose a las premisas de Jean Piaget, resulta contradictorio que un individuo no pueda desarrollar capacidades críticas, ni de lectura, ni asimilar contenidos históricos, entre sus 14 y 18 años, por no tener edad suficiente para lograrlo; que en términos del propio Piaget, que no puede llevar a cabo operaciones formales complejas.<sup>156</sup>

#### 2.2.1.2. Fases de la situación-problema

El punto de partida de la tesis de Dalongeville se localiza en el desglose del concepto de representaciones<sup>157</sup> que Giordan y Vecchi plantearon por medio de una planeación didáctica que realizaron en 1987, cuya estructura se componía de las siguientes fases:

- a) Emergencia de representaciones.
- b) Confrontación de representaciones en una situación-problema.
- c) Destrucción o reconstrucción, reorganización e integración de representaciones antiguas y nuevas.

---

Apud. De C. Orange, *Vid. Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique*. Paris, Aster, 2005., *Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. Les sciences de l'Éducation. Pour l'Ère nouvelle*. n. 83. p. 69-93. y *Mise en texte et pratiques des savoirs dans les disciplines scolaires*. Proyecto de investigación asociativa IUFM de Nantes/INRP, 2006.

<sup>156</sup> Jean Piaget. *Seis estudios de psicología*. Tr. Jordi Marfa. 7ª ed. Barcelona, Seix Barral, 1974. 227 p. p. 127-133.

<sup>157</sup> Al que Giordan y Vecchi nombraron concepciones en un afán expositivo. *Vid. André Giordan y Gérard de Vecchi. Op. cit.* p. 21.

d) Metacognición de los procesos individuales y grupales que se llevaron a cabo.<sup>158</sup>

Retomando el modelo de Giordan y Vecchi, Alain Dalongeville sostiene que la aplicación o práctica de la situación-problema es un proceso que consta de cuatro pasos, la preparación de una situación específica, el análisis de las representaciones sociales, la situación creada para que las representaciones iniciales sean insuficientes (o conflicto cognitivo) y la construcción de nuevas representaciones y saberes.<sup>159</sup>

En el primer paso, el profesor necesita “prever una situación para que puedan emerger las representaciones del sujeto”; es decir, acondicionar una clase para que, mediante el diálogo, los alumnos puedan compartir sus representaciones iniciales sobre un tema concreto y el maestro tenga acceso a ellas.

El segundo paso, o análisis de las representaciones, consiste en la cuantificación de las representaciones más y menos frecuentes para poder evitar las primeras en la exposición del tema elegido, en virtud de poder trabajar con las segundas en el siguiente momento.

El tercer paso gravita en la elaboración de una situación en que el profesor dirija la explicación dada en clase hacia un punto en el que las representaciones iniciales de los alumnos resulten insuficientes para entenderlo.

Y finalmente, el cuarto paso trata de una actividad o un conjunto de éstas que “fomenten lo que denomino *disonancia cognitiva*”, que no es otra cosa, sino la construcción de nuevos saberes a partir del trabajo de la, hasta entonces, desconocida información sobre el tema.<sup>160</sup>

### 2.2.2. Orígenes: Constructivismo

Como hemos visto, en el marco teórico elaborado en *Los orígenes del saber* por Giordan y Vecchi, ambos autores retomaron algunos elementos de la teoría de epistemología genética de Piaget, tales como las etapas de desarrollo, el

---

<sup>158</sup> Alain Dalongeville. “Noción y práctica...”. p. 5.

<sup>159</sup> *Ibidem*.

<sup>160</sup> *Ibidem*.

aprendizaje por descubrimiento y el proceso de equilibramiento.<sup>161</sup> Esta adopción conceptual los clasifica como autores constructivistas, pero ¿qué es el constructivismo? y ¿en qué consta la teoría de Piaget?

El constructivismo es una corriente originada en el ámbito del arte posrevolucionario soviético que tuvo un impacto en la psicología y la pedagogía al proponer una transformación social a través del empleo de nuevas formas de crear o construir arte. En materia educativa, esta teoría busca construir aprendizajes.

Pedro Ahumada, por ejemplo, define al constructivismo como el conjunto de «nuevos» planteamientos educativos que asocian el proceso de aprendizaje con la «actividad mental constructiva» de cada persona.<sup>162</sup> Esta premisa obedece a la estrecha relación que guardan estos postulados con la corriente psicopedagógica cognoscitivista.<sup>163</sup>

Asimismo, el constructivismo, al tiempo de darle importancia a este proceso de desarrollo mental promueve la idea de un carácter activo del aprendizaje en cada individuo dentro del marco de una sociedad. Como apunta Coll,

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio que de la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no solo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices. Parte también de un consenso ya bastante asentado en relación al carácter, lo que lleva a aceptar que éste es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende; los «otros» significativos, los agentes culturales, son piezas

---

<sup>161</sup> André Giordan y Gérard de Vecchi. *Op. cit.* p. 92-93. Otros autores que también han trabajado con el modelo de situación-problema han basado su propuesta en los postulados de Piaget. *Vid.* Alain Dalongeville. "Noción y práctica..." *Op. cit.* p. 3., Michel Huber. "La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de Historia." en: *Enseñanza de las ciencias sociales*. Anual. Barcelona, Universitat de Barcelona. 2004. n. 3. p. 29-38. p. 30., Bárbara Edith Pérez Mendoza. "La enseñanza de la historia a través de la situación-problema en la escuela secundaria: la apropiación de los profesores". (tesis de maestría en desarrollo educativo). México, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 2007. 148 p. p. 33. y Fernando Flores Castillo. "El aprendizaje de la historia a través de la situación problema en un contexto cooperativo". (tesis de maestría en desarrollo educativo). México, UPN, 2006. 155 p. p. 18-19.

<sup>162</sup> Pedro Ahumada Acevedo. *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México, Paidós, 2005. 164 p. p. 15.

<sup>163</sup> Mercedes de Agüero Servín. "¿Qué es un modelo pedagógico? Primera parte" en: *Didac*. Semestral. México, Universidad Iberoamericana (UIA). Primavera, 2004. n. 43. p. 49-55. p. 52-53.

imprescindibles para esa construcción personal, para ese desarrollo al que hemos aludido.<sup>164</sup>

Esta amplitud explicativa del llamado proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el constructivismo, ha posibilitado la emergencia de distintos posicionamientos que abarcan, de acuerdo con Poplin, cinco grandes puntos de confluencia epistemológica, la concepción de un proceso de aprendizaje indivisible, la adaptación de la enseñanza a situaciones reales (que permitan dar una significatividad al nuevo aprendizaje), la asociación de un error con una zona desarrollable desde la enseñanza, la existencia de una distancia entre el aprobar y el aprender y la búsqueda por alcanzar una significatividad en los nuevos aprendizajes.<sup>165</sup>

Los posicionamientos o las distintas corrientes constructivistas pueden dividirse que acuerdo a la manera en que definen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lejos de ahondar aquí en el desglose puntual de cada clasificación que se ha realizado, utilizo la de Ahumada, retomada de Moschman, para subrayar en el aspecto evaluativo de cada constructivismo.

Por un lado, el constructivismo endógeno, representado por los trabajos de Piaget, propone la construcción personal del conocimiento a través de la exploración y el descubrimiento ambiental. Por el otro lado, el constructivismo dialéctico (también llamado sociocultural) de Lev Vygotsky sustenta la construcción de conocimientos en cada individuo, pero sólo a través de la mediación de instrumentos culturales, como el lenguaje y la interacción social. Y finalmente, el constructivismo exógeno, apoyado por Merrill, que explica al aprendizaje como la interiorización de información externa y ajena al individuo a través de su aprendizaje significativo.

De estas posturas, la vertiente de Piaget es la que más fortalece la presente tesis al identificar el proceso de equilibramiento con el aprendizaje. Como se ha visto, uno de los postulados constructivistas por antonomasia es la consideración del estudiante como un sujeto activo dentro de su proceso de

---

<sup>164</sup> César Coll, Elena Martín, *et. al. El constructivismo en el aula*. 9ª ed. Barcelona, Graó, 1999. 183 p. (Pedagogía). p. 15.

<sup>165</sup> *Ibíd.* p. 16-19. y Pedro Ahumada. *Op. cit.* p. 16-17.

enseñanza-aprendizaje.<sup>166</sup> Uno de los primeros párrafos contenidos en la obra de Giordan y Vecchi justamente responde a este postulado y, de hecho, busca superarlo al concebir al estudiante no como un sujeto activo, sino como un organismo actor, ya “que construye en el transcurso de su historia social, en el contacto con la enseñanza, y sobre todo a través de las informaciones de los medios de comunicación y las experiencias de la vida cotidiana, una estructura conceptual en la que se insertan y organizan los conocimientos de los que se apropia y las operaciones mentales que domina.”<sup>167</sup>

Hay que enfatizar que el conjunto de estos pasos o fases propuestas por Dalongeville tienen como objetivo crear las condiciones necesarias para que el alumno o, en términos del autor, el «sujeto-discente» pueda conceptualizar premisas y contenidos en el proceso de aprendizaje; además, la connotación que les es atribuida a estos pasos responde al enfoque de «autosocio-construcción del saber», que se desprende del modelo constructivista, particularmente, del desarrollado por Lev Vygotsky bajo el título de teoría sociocultural.

De acuerdo con este enfoque, las funciones psíquicas superiores del ser humano (entre las cuales se hallaba la solución de problemas) sólo podían desarrollarse a partir de la construcción del conocimiento de manera social; es decir, a través de un intercambio cultural dialéctico entre un sujeto y un objeto, contando siempre con la mediación de instrumentos socioculturales (ya sean herramientas o signos) como, por ejemplo, el lenguaje.<sup>168</sup>

En términos más generales y amplios, el modelo constructivista propone que en el proceso de la enseñanza, el docente debe entregar herramientas al alumno para que éste resuelva situaciones problemáticas. El conocimiento debe ser una construcción del sujeto que aprende. La enseñanza es un

---

<sup>166</sup> César Coll, *et. al. Op. cit.* p. 71.

<sup>167</sup> André Giordan y Gérard de Vecchi. *Op. cit.* p. 88.

<sup>168</sup> Ana Lupita Chaves Salas. “Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky” en: *Educación*. Semestral. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación. Septiembre-Diciembre 2001. v. 25. n. 2. p. 59-65. p. 60.

proceso dinámico, participativo e interactivo del alumno y no necesariamente un acto repetitivo.<sup>169</sup>

Bajo este esquema, el proceso de aprendizaje implica al alumno como un complejo de facetas o aspectos. No sólo se involucran sus conocimientos previos, sino su disposición, sus actitudes, expectativas, motivaciones, etc. El alumno tiene un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sobre todo, en la construcción de aprendizajes significativos, ya que estos sólo pueden ser posibles cuando relaciona los conceptos que ya posee con el nuevo conocimiento y le alcanza a dar sentido; es decir, logra construir su propio conocimiento porque quiere hacerlo y está interesado en ello.<sup>170</sup>

En consonancia con este planteamiento, el modelo propuesto por Dalongeville se aleja de los métodos de enseñanza tradicionales que sólo se centran en el profesor, por lo cual, con una adecuada utilización de las situaciones-problema por parte de los profesores y una complementación con otras herramientas, es muy probable que la actividad constructiva de los estudiantes pueda tomar lugar, agregando a ello la guía y orientación proporcionada por el profesor, ya que justamente el modelo constructivista recupera el papel protagónico que los estudiantes tienen en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, mismo que no anula la tarea del profesor en el interior del aula.

#### 2.2.2.1. Importancia de la teoría de Piaget para la situación-problema

Dentro de este amplio panorama constructivista, se encuentra la teoría psicogenética de Jean Piaget (1896-1980), pensada dentro del ámbito de la filosofía educativa. Esta teoría se ocupaba de mostrar cómo se construyen las estructuras cognitivas de los individuos, por lo que también recibió el nombre de teoría de la epistemología genética. De acuerdo con sus postulados, el desarrollo del pensamiento sucedía a través de una evolución (al estilo del evolucionismo darwiniano) que comprendía los siguientes estadios cognitivos:

### Etapas del desarrollo cognitivo

<sup>169</sup> César Coll, *et. al. Op. cit.* p. 16.

<sup>170</sup> *Ibid.* p. 44-45.

Edad	Estadio
<b>0-1 meses</b>	De los mecanismos reflejos congénitos
<b>1-4 meses</b>	De las relaciones circulares primarias
<b>4-8 meses</b>	De las reacciones circulares secundarias
<b>8-12 meses</b>	De la coordinación de los esquemas de conducta previos
<b>12-18 meses</b>	De los nuevos descubrimientos por asociación
<b>12-24 meses</b>	
<b>Etapa preoperacional</b>	
<b>2-4 años</b>	
<b>4-7 años</b>	
<b>Etapa operacional</b>	
<b>7-11 años</b>	
<b>11 años en adelante</b>	

Fuente: Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP) “Desarrollo cognitivo” (en línea)<sup>171</sup>.

De estas fases o estadios, la que nos ocupa es la última, también conocida como la de las operaciones formales. Una operación puede definirse como una “acción interiorizada que se ha vuelto reversible y se coordina con otras formando estructuras operatorias de conjunto.”<sup>172</sup>

Las operaciones formales poseen dos características, son concretas y proposicionales. Las concretas son operaciones aditivas, multiplicativas, de clasificación, seriación y correspondencia, mientras que las operaciones proposicionales nacen con el lenguaje, es decir de la elaboración de proposiciones a partir de los once o doce años.

¿Cómo se desarrollan estas operaciones formales? A través del proceso de equilibramiento. Piaget definió al equilibrio como “la compensación debida a las actividades del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores.”<sup>173</sup> Esta

<sup>171</sup> Disponible en el portal digital de la UPAEP: <http://online.upaep.mx/campusTest/ebooks/DesarrolloCognitivoelInteligencia.pdf> (Consultado en noviembre, 2015).

<sup>172</sup> Jean Piaget. *Op. cit.* p. 113.

<sup>173</sup> *Ibid.* p. 144.

compensación sólo puede suceder a través de actividades, además de formar parte de la vida mental de cada individuo. La principal consideración de este proceso de equilibrio obedece a la teoría del desarrollo cognitivo, la cual Piaget define como una interacción entre factores internos y factores externos.

Si se tiene en cuenta esta interacción fundamental de los factores internos y externos, entonces toda conducta es una asimilación de lo dado a esquemas anteriores (con, a diversos grados de profundidad, asimilación a esquemas hereditarios) y toda conducta es al mismo tiempo acomodación de estos esquemas a la situación actual. De ahí que la teoría del desarrollo recurra necesariamente a la noción de equilibrio, ya que toda conducta tiende a asegurar un equilibrio entre los factores internos y externos o, más generalmente, entre la asimilación y la acomodación.<sup>174</sup>

Así pues, Piaget concibió al equilibrio como otro factor de este desarrollo. Este equilibrio representa una interdependencia entre factores y fenómenos y es aplicable para cualquier tipo de operaciones. Esto se debe al interés macrogenético de Piaget, es decir, al estudio de las estructuras generales del conocimiento ligadas a categorías universales.

“El aprendizaje es, por tanto, un proceso interno que consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones.”<sup>175</sup>

La interpretación que puede darse de este proceso de equilibrio es racionalista, ya que “las estructuras lógicas [¿o formales?] resultarían del equilibramiento progresivo de las estructuras prelógicas que son sus esbozos, y este equilibramiento como tal es el que explicaría el paso de unas a otras, y, por lo tanto, la formación y, sobre todo, el perfeccionamiento de las estructuras lógico-matemáticas.”<sup>176</sup>

### 2.2.3. Objetivos

---

<sup>174</sup> *Ibíd.* p. 147.

<sup>175</sup> José Manuel Serrano González- Terero y Rosa María Pons Parra. “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación” en: *Revista electrónica de investigación educativa*. Cuatrimestral. Tijuana, Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Abril, 2011. v. 13. n. 1. p. 1-27. p. 6.

<sup>176</sup> Jean Piaget. *Op. cit.* p. 150.

Siguiendo el orden de estas premisas piagetianas, los objetivos de la situación-problema pueden jerarquizarse en una escala de tres niveles. En primer lugar, aquellos encaminados a romper con esquemas de orden educativo y conceptual; en segundo lugar, los que buscan la construcción de conocimientos, y en tercer lugar, los que pretenden desarrollar habilidades en los estudiantes.

Los objetivos que plantean rupturas en el orden educativo suponen innovar una estrategia didáctica en el campo de la enseñanza. Su propuesta es desplazar a la cátedra magistral como el principal recurso de enseñanza de los profesores, a cambio de promover la construcción de un conflicto cognitivo en el que los estudiantes, junto con el docente, participen por igual.<sup>177</sup>

Un ejemplo de este tipo de objetivos lo podemos visualizar en “Noción y práctica”, en la que el autor hizo evidentes las semejanzas entre las representaciones de los profesores con las de los libros de texto editados hace varias décadas. Su meta era cuestionar su calidad explicativa en el salón de clases y, por consiguiente, su vigencia.<sup>178</sup>

Los objetivos que rompen esquemas conceptuales emanan del planteamiento de un conflicto cognitivo a los alumnos. Su meta es destruir todas aquellas concepciones de los estudiantes acerca de un tema determinado e implantar nuevas ideas —o concepciones— que puedan servir al docente para promover la construcción de conocimientos conceptuales.<sup>179</sup>

En consecuencia, los objetivos que buscan construir este tipo de conocimientos se apegan a trabajar con conceptos y su rigor científico.<sup>180</sup> Yannick Le Marec, por ejemplo, establece que existen dos tipos de saberes desarrollables: problematizados y «secundarizados». Los primeros son planteamientos de problemas históricos que implican la utilización de técnicas de investigación

---

<sup>177</sup> Alain Dalongeville. *Op. cit.* p. 2.

<sup>178</sup> *Ibidem.*

<sup>179</sup> Michel Huber. *Op. cit.* p. 30.

<sup>180</sup> André Giordan y Gérard de Vecchi. *Op. cit.* p. 110.

histórica, en tanto que los segundos son conocimientos que ganan rigor científico a través de su construcción narrativa en el salón de clases.<sup>181</sup>

Y por último, los objetivos que programan el desarrollo de habilidades en los estudiantes parten de los objetivos anteriores y completan el sentido constructivista de la situación-problema. Un ejemplo lo podemos encontrar en los saberes problematizados de Le Marec, ya que a pesar de estar circunscritos a la construcción de los conceptos de cada individuo, abarcan el trabajo con técnicas de investigación, es decir, con el manejo de procedimientos o conocimientos procedimentales, de acuerdo con la clasificación epistemológica de Coll.<sup>182</sup>

En este mismo tenor, Giordan y Vecchi plantearon que la estructuración epistemológica de cada individuo era llevada a cabo a través de «la operación», es decir, un proceso de síntesis de la información que el estudiante recibe, asimila y reproduce. Esta «operación» se compone de tareas de codificación, organización y categorización de la información dentro de un sistema cognitivo global y coherente que relaciona recuerdos y acciones presentes.<sup>183</sup>

Otro ejemplo de estos objetivos lo presentan los textos tanto de Dalongeville como Huber, quienes planearon que la situación-problema podía formar un «pensamiento complejo» o «red de competencias» en el estudiante, categorías que se refieren a la capacidad de cada individuo de establecer una “confrontación [entre su propia concepción y] las fuentes, los documentos (a ser posible contradictorios) y su uso crítico.”<sup>184</sup>

#### 2.2.4. Aplicaciones

---

<sup>181</sup> Yannick Le Marec. *Op. cit.* p. 4-7. Este tipo de saberes «secundarizados» se conocen en teoría literaria como cambio de géneros discursivos de una comunidad de práctica escolar a una comunidad discursiva científica, el cual implica un desarrollo en lo cognitivo, interpersonal, social y gremial de los estudiantes. *Vid.* Daniel Cassany. “Metodología para trabajar con géneros discursivos”, recurso digital disponible en el portal digital de la Universitat Pompeu Fabra:

[http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21506/Cassany\\_LIBURUAehuei08-02.pdf?sequence=1](http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21506/Cassany_LIBURUAehuei08-02.pdf?sequence=1) (Consultado en marzo, 2015). p. 9-24.

<sup>182</sup> César Coll. *Op. cit.* p. 84-86.

<sup>183</sup> André Giordan y Gérard de Vecchi. *Ídem.*

<sup>184</sup> Michel Huber. *Op. cit.* p. 34., Alain Dalongeville. “Desafíos en didáctica...”

En busca de lograr los objetivos arriba mencionados, diversos autores han llevado a la práctica la situación-problema y han puesto en evidencia la importancia que posee vincular investigaciones sobre la didáctica de la disciplina histórica con actividades docentes, particularmente con la aplicación de la situación-problema en grupos piloto.

El ejemplo más claro lo constituye Yannick Le Marec, ya que su propuesta de investigación, construir saberes históricos problematizados y secundarizados, la llevó a cabo a través de la aplicación de la situación-problema en tres grupos compuestos por niños de entre nueve y diez años, es decir, estudiantes de escuela primaria, durante marzo de 2007.<sup>185</sup>

Al segundo ejemplo lo caracteriza la ambigüedad de sus aplicaciones. En este caso se encuentran los textos de Dalongeville y Huber, escritos con un marcado acento en la fundamentación teórica del modelo situación-problema y breves menciones sobre sus aplicaciones o prácticas escolares.<sup>186</sup> Michel Huber, por ejemplo, tan sólo informa al lector que desarrolló su propuesta en un grupo de innovación, al que nombró «*groupe français d'éducation nouvelle*».<sup>187</sup>

Dalongeville, por su parte, indica que su investigación sobre las representaciones de profesores, estudiantes y textos escolares sobre las invasiones bárbaras se llevó a cabo con un grupo de 82 estudiantes y profesores de distintos niveles y planteles, así como varios textos escolares que no se expresan de manera específica, además de poseer una red de docentes-investigadores que aplican la situación-problema en apenas un puñado de aulas en Francia, Italia y México.<sup>188</sup>

Muy alejados de estos referentes, Giordan y Vecchi, en sus dos obras, elaboraron trabajos que contenían un tejido tan fuerte entre los diferentes recursos didácticos que utilizaron para montar sus prácticas,<sup>189</sup> el análisis de

---

<sup>185</sup> Yannick Le Marec. *Op. cit.* p. 3-7.

<sup>186</sup> Alain Dalongeville. *Ibidem*.

<sup>187</sup> Michel Huber. *Op. cit.* Vid. Nota 1.

<sup>188</sup> Alain Dalongeville. *Ibidem*.

<sup>189</sup> Estos recursos incluían entrevistas, exámenes diagnósticos, representaciones gráficas, mapas conceptuales, narraciones de clase y reproducciones de respuestas dadas por los estudiantes en distintos momentos.

sus resultados y el marco teórico de su propuesta, que prácticamente resulta imposible separar la teoría de su práctica en el aula.<sup>190</sup>

#### 2.2.5. Resultados

Debido a los diferentes objetivos y métodos con los que se ha aplicado la situación-problema, sus resultados también han sido muy distintos entre sí, hecho que obedece a los intereses que cada autor ha procurado en sus respectivas investigaciones.

Giordan y Vecchi retomaron los «niveles de formulación» epistemológica como referentes para su propuesta de medición y evaluación de los avances de su modelo didáctico en cada estudiante. Estos «niveles» fueron propuestos por Michel Develay, investigador del INRP<sup>191</sup> en 1984 y consisten en el “conjunto de conocimientos necesarios para construir un enunciado, un estado de evolución en el desarrollo psicogenético y una práctica social”, lo que podríamos entender por nociones sobre un tema.<sup>192</sup>

Así pues, estos niveles o nociones, al ser corresponder solamente al desarrollo de un concepto específico, impiden evaluar el nivel de abstracción que un estudiante posee para explicar uno o varios conceptos, el contexto en el que el estudiante se desenvuelve, sus aptitudes, habilidades, capacidades o incluso sus conocimientos generales.

Por tanto, Giordan y Vecchi propusieron los llamados «estadios de integración» no sólo para integrar estos «elementos periféricos», sino como una herramienta para elaborar rúbricas de evaluación en la cual puedan ser analizadas las ideas vertidas en un cuestionario o un ensayo, detectando y valorando su especialización, estructuración, generalización y la formulación de hipótesis.<sup>193</sup>

Sin embargo, quizá el principal aporte de este dúo de autores al campo de la didáctica haya sido la integración de la teoría psicogenética de Piaget al proceso de construcción epistemológica de los «niveles de formulación» y

---

<sup>190</sup> André Giordan y Gérard de Vecchi. *Guía práctica para la enseñanza científica*. Tr. Marisol Arbués Castán. Sevilla, Diada, 2006. 264 p. y André Giordan y Gérard de Vecchi. *Los orígenes del saber...* p. 125-261.

<sup>191</sup> Por sus siglas en francés, *Institut National de Recherche Pédagogique*.

<sup>192</sup> *Ibid.* p. 222.

<sup>193</sup> *Ibid.* p. 225.

«estadios de integración» y, en especial, a la evaluación de éstos, a través de su rúbrica.

En ella, podemos encontrar una oscilación cognitiva de los estudiantes en la elaboración de sus propios conceptos, pero también la posibilidad de lograr un cambio conceptual que no se contrapone a esta oscilación (o proceso equilibrio en términos de Piaget), sino que corre de forma paralela.<sup>194</sup>

Para Dalongeville, la situación-problema no sólo es el modelo didáctico que propone como vía para el desarrollo del “pensamiento, si no histórico, al menos crítico”,<sup>195</sup> sino que puso en evidencia que una de las principales fallas del sistema de enseñanza de la historia —al menos en Francia— es que el profesor reproduce en clase el mismo discurso del libro de texto sin ponerlo en tela de juicio o someterlo a algún tipo de análisis. El resultado de ello es que los estudiantes integran esas ideas a sus concepciones y el discurso histórico elaborado hace, por lo menos, diez años, se sigue reproduciendo anualmente.

Si la investigación de Dalongeville probó la similitud entre las representaciones de profesores, estudiantes y libros de texto, el trabajo de Huber ni lo pretendió, ni logró probar otro tipo de resultados. Su texto contiene varias referencias a sus experiencias, pero en ningún momento éstas son exhibidas o analizadas. De hecho, su conclusión es apenas una lista de recomendaciones basadas en su hallazgo y experimento.<sup>196</sup>

Y finalmente, Yannick Le Marec, al poner en práctica la situación-problema para tratar la problematización y «secundarización» del conocimiento histórico en sus grupos piloto, obtuvo textos hechos por los estudiantes que equivalen a la producción de géneros segundos, es decir, textos que manifestaban haber realizado una transposición<sup>197</sup> de discursos académicos en escolares.

---

<sup>194</sup> Vid. gráfica “Representación sintética del proceso del pensamiento de los cuatro niños considerados” en: *Ibid.* p. 226. Cfr. Jean Piaget. *Op. cit.* p. 146-150.

<sup>195</sup> Alain Dalongeville. “Noción y práctica...” p. 15.

<sup>196</sup> Michel Huber. *Op. cit.* p. 36-37.

<sup>197</sup> Vid. Ivo Mattozzi. “La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia” en: *Teoría y didáctica de las ciencias sociales*. Semestral. Mérida, Venezuela, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación. 1999. n. 4. p. 27-56.

Estos textos escritos por los alumnos, cabe añadir, aunque poseen un carácter proposicional acríptico, “ya no requieren ni los documentos ni las situaciones iniciales para tener sentido, y, en los cuales, la conceptualización y enunciación les confieren un cierto grado de generalización.”<sup>198</sup> El siguiente reto para el autor era entonces pasar de la secundarización de géneros a la secundarización de las prácticas, es decir, abarcar la totalidad

#### 2.2.6. Aplicación de la situación-problema en la enseñanza de la Historia Universal

##### 2.2.6.1. ¿Cómo se ha aplicado la situación-problema en México?

Casi inmediatamente después de la traducción y aparición de “Noción y práctica” en español, en 2002, varios investigadores mexicanos retomaron el texto de Dalongeville y lo aplicaron en sus diferentes áreas de estudio. Particularmente, las investigaciones abocadas a tratar temas de didáctica de la historiografía<sup>199</sup> han sido propuestas que, en mayor o menor medida, han demostrado la viabilidad de utilizar la situación-problema en un salón de clase.

Advierto al lector que, de estos textos, sólo me limito a revisar su fundamentación teórica del modelo didáctico y su aplicación, evitando efectuar una crítica de su implementación o sus resultados. Así pues, se cuenta con los siguientes textos:

Dos tesis de maestría en desarrollo educativo elaboradas respectivamente por Fernando Flores y Bárbara Pérez, egresados de la UPN, de las cuales se desprendió un par de ponencias presentadas en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa organizados por el COMIE en 2007 y 2009, y finalmente, una tesis doctoral en psicología, sustentada por Felicia Vázquez en 2013.

Para agilizar el análisis de estos trabajos, propongo clasificarlos en dos niveles, textos de primer nivel o exploratorios y textos de segundo nivel u operatorios. Los primeros se caracterizan por utilizar a la situación-problema como uno de

---

<sup>198</sup> Yannick Le Marec. *Op. cit.* p. 12.

<sup>199</sup> Sobre el término didáctica de la historiografía, *Vid.* Eduardo Manuel Gómez Morales. “Enseñanza de la Historia en la ENCCH-UNAM. Didáctica de la historiografía, una propuesta para la Educación Media Superior” (tesis MADEMS Historia). México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2015. p. 13-15. (En imprenta).

los recursos de investigaciones que contienen reflexiones epistemológicas y metodológicas sobre la situación-problema. Los segundos, en cambio, destacan por emplear a la situación-problema como una técnica didáctica que pueden transmitir a otros profesores de Historia en función de obtener un cambio en la manera de enseñar y aprender Historia. En otras palabras, los primeros textos miran a la situación-problema como método y contenido, mientras que los segundos sólo utilizan el método.

Los textos de primer nivel son escasos. De hecho, actualmente sólo se cuenta con la tesis doctoral de Felicia Vázquez, titulada “Posturas epistémicas de la Historia en estudiantes de la licenciatura en educación primaria en el marco de trabajo de una situación-problema”. El objetivo de este trabajo era —cito—: “Comprender las características de las posturas epistémicas de la historia en estudiantes normalistas, a través del trabajo con una situación-problema, con el fin de brindar pautas para acciones futuras de formación docente.”<sup>200</sup>

Este objetivo, aunque indica que la tesis pertenece a textos de segundo nivel, en realidad supera su mera reproducción en el aula, ya que concibe a la situación-problema como una herramienta de investigación epistemológica, lo que lleva a preguntarnos sobre qué tipo de lectura hizo la autora para alejarse de la reproducción de la situación-problema que hicieron sus homólogos y en qué autores se basó la tesista para construir su concepto de situación-problema.

La autora construyó su idea de situación-problema en la lectura de dos artículos, “Noción y práctica” y “La situación-problema” de Huber. Este hecho puede explicarnos por qué la autora interpretara al modelo didáctico como una propuesta (sin un corte disciplinario específico) diseñada para «mover epistemologías personales» a partir del planteamiento de un enigma.<sup>201</sup>

---

<sup>200</sup> Felicia Vázquez Bravo. “Posturas epistémicas de la Historia en estudiantes de la licenciatura en educación primaria en el marco de trabajo de una situación-problema” (Tesis doctoral en Psicología). México, UNAM, Facultad de Psicología, 2013. 287 p. p. 114.

<sup>201</sup> *Ibid.* p. 108. Es importante señalar que la autora no sólo retomó el texto de Dalongeville para su tesis, sino que propuso algo diferente al autor, ya que no se basó en su concepto de representación, sino que utilizó el de «epistemología personal», sustentado por Maggioni, el cual consiste en “la forma que la gente adquiere conocimientos”, misma que se configura a partir del bagaje de cada individuo (idea que

En este escenario, las fases de la situación-problema se reducen a plantear un tema como enigma, su comprensión por medio de la consulta de diversas fuentes y la formulación de hipótesis implica efectuar una interpretación del enigma y de las fuentes para su análisis.

La aplicación de este modelo entre los normalistas evidenció la proliferación de posturas epistémicas que la autora definió como «objetivistas», es decir, basadas en la existencia de un solo pasado y alejadas de la relativización de una realidad histórica en constante construcción, premisa básica para la elaboración de textos historiográficos.<sup>202</sup>

Por su parte, las tesis de Fernando Flores y Bárbara Pérez, textos de segundo nivel, son muy similares. Ambas parten de un marco contextual en el que remarcan la distancia entre la teoría representada por la escasa literatura en didáctica de la historiografía y la práctica de los profesores, escenario que utilizan para posicionar a la situación-problema como un método cuasi-milagroso que uniría teoría y praxis;<sup>203</sup> es decir, como vía (o situación de aprendizaje) para romper con la concepción anticuaria de la historia. El objetivo de las tesis era aspirar a que el estudiante comprendiera y sintiera la historia a través de una historieta, que podría ser parte de los llamados materiales de apoyo escrito.<sup>204</sup>

Ambas tesis —lo mismo que la de Felicia Vázquez— parten del constructivismo endógeno de Piaget;<sup>205</sup> ambas tesis definen al profesor como el sujeto que plantea preguntas a un grupo, como el facilitador de un proceso de aprendizaje por parte del alumno que, sobra mencionar, se comporta como un sujeto activo en su aprendizaje;<sup>206</sup> ambas tesis conciben a la situación-problema sólo como un método de aprendizaje;<sup>207</sup> ambas tesis coinciden en valerse de la corriente historiográfica de vida cotidiana para sustentarse disciplinalmente,<sup>208</sup> sin

---

se asemeja al currículo oculto, aunque lo extiende a conocimientos adquiridos de manera formal). *Vid.* p.103-114.

<sup>202</sup> *Ibid.* p. 250-252.

<sup>203</sup> Bárbara Edith Pérez Mendoza. *Op. cit.* p. 2.

<sup>204</sup> Fernando Flores Castillo. *Op. cit.* p. 5.

<sup>205</sup> *Ibid.* p. 18-19., Bárbara Edith Pérez Mendoza. *Op. cit.* p. 33.

<sup>206</sup> *Ibid.* p. 1-3., Fernando Flores Castillo. *Op. cit.* p. 5-6.

<sup>207</sup> *Ibid.* p. 5 y 29., Bárbara Edith Pérez Mendoza. *Op. cit.* p. 5-6.

<sup>208</sup> *Ibid.* p. 14, 27-30., Fernando Flores Castillo. *Op. cit.* p. 21.

embargo, las semejanzas entre ellas terminan ahí. La tesis de Fernando Flores opta por buscar un aprendizaje cooperativo<sup>209</sup> mientras que la de Bárbara propone una estrategia (o programación de actividades didácticas) como método para desarrollar habilidades cognitivas y reconstruir contextos históricos, emparentado a la situación-problema con el aprendizaje basado en problemas.<sup>210</sup>

Bárbara Pérez considera que la situación-problema, además de *re-construir* estas situaciones (o contextos históricos), permite a los estudiantes construir aprendizajes. Para la autora, la situación-problema necesita valerse del uso de textos escolares y académicos para llevar a cabo su cometido: lograr el desarrollo y la evaluación de «habilidades del historiador» (recuperadas de Jeretz Topolski). Estas habilidades, falta decir, son: reflexión y formulación de hipótesis y brindar soluciones a un problema histórico, el cual guarda una relación directa con la vida cotidiana del estudiante.<sup>211</sup>

Parafraseando a la autora, su propuesta didáctica pretende que los alumnos comprendan *la* historia a partir del uso de fuentes congruentes a su edad y capacidad de comprensión, así como plantearse problemas cercanos a su cotidianeidad y que puedan resolver. Hay que mencionar que la cotidianeidad queda definida por Bárbara Pérez como los contenidos vinculados con las experiencias de cada estudiante que pueden ser ligados con su entorno.<sup>212</sup>

Y es que tomando como referencia teórica los textos de Dalongeville y la tesis de Fernando Flores, Bárbara Pérez asemejó de tal modo el ABP con la situación-problema que resulta práctico caracterizar brevemente a cada modelo para evitar confusiones.<sup>213</sup>

Una vez vistas las semejanzas y diferencias entre el ABP y la situación-problema, podemos comprender por qué no pueden ser confundidos, tal y como en el texto de Fernando Flores, en el que el autor asemejó a los modelos de tal modo que pareciera que ambas estrategias fungen como planteamientos

---

<sup>209</sup> *Ídem.* p. 21-23

<sup>210</sup> O, por sus siglas, conocido como ABP. *Ídem.* p. 28.

<sup>211</sup> *Ibid.* p. 30-39.

<sup>212</sup> *Ibid.* p. 30.

<sup>213</sup> *Vid* nota 2.

de problemas en general que pudieran ser incluidos en una historieta para enseñar —¿y aprender?— historia.<sup>214</sup>

A diferencia de su homóloga, Fernando Flores sugiere al lector que la situación-problema, llevada al salón de clases, se base en actividades de aprendizaje cooperativo para poner en práctica la sociabilidad del conocimiento socio-histórico, siguiendo entre líneas a Vygotsky, así como buscar la manera de lograr un impacto en lo cognitivo, afectivo y social del estudiante, retomando a Frida Díaz-Barriga.<sup>215</sup>

En su tesis, Flores utilizó a la situación-problema como un recurso que dos grupos piloto de primer año de secundaria llevarían a cabo, apoyados por la historieta que el mismo autor construyó sobre la unidad temática de la Edad Media. Es pertinente recordar que dicho periodo ya había sido trabajado por Dalongeville en “Noción y práctica” y que Flores no citó expresamente al autor, aunque su presencia sea palpable en su tesis tanto en la elaboración de la historieta,<sup>216</sup> como en su concepción de situación-problema.<sup>217</sup>

Por su parte, Bárbara Pérez impartió el modelo de situación-problema de Dalongeville a un conjunto de profesores de historia que trabajaban en diferentes secundarias públicas. Bajo el cometido de unir teoría y praxis, la autora preparó a su grupo de estudio con el objetivo de que ellos aplicaran el modelo en sus respectivas aulas.

Los resultados tanto de Bárbara Pérez como de Fernando Flores enfatizan la importancia de una adecuada formación docente en la situación-problema para evitar futuras confusiones operativas, así como para darle mayor seguimiento a las prácticas que llevaron a cabo en sus respectivas tesis. En este entendido, Pérez subraya la conveniencia de mejorar las condiciones laborales de los profesores y aumentar con ello la reflexión de la práctica docente,<sup>218</sup> mientras que Flores tan sólo considera que el éxito de la situación-problema

---

<sup>214</sup> Fernando Flores Castillo. *Op. cit.* p. 17.

<sup>215</sup> *Ibid.* p. 6.

<sup>216</sup> *Ibid.* p. 24-28 y 30-37.

<sup>217</sup> *Ibid.* p. 29.

<sup>218</sup> Bárbara Edith Pérez. *Op. cit.* p. 130-135.

corresponde a la novedad del modelo y a la motivación por parte de los estudiantes en el momento de trabajar en equipo.<sup>219</sup>

#### 2.2.6.2. ¿Por qué aplicar la situación-problema?

Como se ha visto, la situación-problema ha demostrado ser un modelo didáctico apto para aplicarse en cualquier disciplina al estar enfocada en la construcción individual de conceptos, generales o específicos, a través del uso de las concepciones de cada estudiante y su transformación por medio del planteamiento de un problema.

En el caso de la historia, este problema posee un carácter histórico que detonará un conflicto cognitivo y generará condiciones aptas tanto para el trabajo con métodos de investigación histórica, así como para el desarrollo de otras características, las cuales son:

- Proveer al estudiante de un ambiente de estimulación y participación democrática que integre una pluralidad de puntos de vista y se aleje de una cátedra magistral que contenga un solo discurso.
- Fomentar un comportamiento respetuoso y crítico en los estudiantes hacia sus compañeros, a partir de discusiones grupales y deliberaciones en virtud de construir conceptos.
- Proyectar actividades que involucren la utilización de técnicas de investigación histórica, enfatizando el uso de fuentes y su interpretación,<sup>220</sup> con el objetivo de trabajar con habilidades de pensamiento crítico, tales como la relativización de las fuentes, su análisis y su valoración.

Estas habilidades corresponden a un dominio específico, es decir, a la Historia, aunque pueden dirigirse a fortalecer cualquier otro dominio aunque con un ajuste conceptual, procesual, procedimental y actitudinal aptos para cada disciplina.

De acuerdo con Dalongeville, la situación-problema no sólo puede emplearse para trabajar cualquier dominio, sino especialmente es útil para la enseñanza-

---

<sup>219</sup> Fernando Flores. *Op. cit.* p. 146-149.

<sup>220</sup> Fases heurística y hermenéutica.

aprendizaje de la historia, ya que “Una situación histórica es una situación de problema, en el sentido que lo entiende Karl Popper, cuando se caracteriza por tener puntos de vista, opiniones e intereses contradictorios [...]”<sup>221</sup>

Por tanto, no podemos considerar que la situación-problema favorezca que los estudiantes construyan conceptos que sostengan tener la última palabra sobre una temática problematizada, sino que integren diferentes interpretaciones de un problema y puedan establecer (oral o textualmente) una valoración de éstas, es decir, que desarrolle un pensamiento crítico.<sup>222</sup>

### 2.2.6.3. ¿Qué aporta el empleo de la situación-problema en la enseñanza de la Historia Universal?

Como hemos visto, la situación-problema pretende y brinda la posibilidad de desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes en un ambiente de educación constructivista. Estas habilidades de investigación, comprensión de lectura, manejo de una pluralidad de puntos de vista, análisis y relativización de ellos equivalen a trabajar con una habilidad de dominio que ha sido llamada pensamiento crítico.

Sobre el pensamiento crítico, muchos han sido los autores que lo han definido, de acuerdo a sus particulares objetivos de investigación. No obstante, en el campo de la enseñanza de la Historia, el concepto que aportó Frida Díaz Barriga no sólo representa el más aceptado por pedagogos y psicólogos, sino por historiadores.

Así, el pensamiento crítico puede definirse como una habilidad cognitiva que implica tres aspectos individuales, el cognitivo, el valoral-afectivo y el de interacción social. Esta habilidad cognitiva o del pensamiento involucra, a su vez, a otras habilidades, como el análisis, deducción, categorización y emisión de juicios, además de ser irreducible a la suma de habilidades de contexto y contenido. El pensamiento crítico, de acuerdo con Frida Díaz Barriga, es una

---

<sup>221</sup> Alain Dalongeville. “Desafíos en didáctica...” *Ídem*.

<sup>222</sup> *Ibidem.*, Alain Dalongeville. “Noción y práctica...” p. 15., Frida Díaz-Barriga Arceo. “Una aportación a la didáctica de la historia. la enseñanza- aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato” en: *Perfiles educativos*. Trimestral. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Octubre, 1998. n. 82. 31 p. p. 22-24. y André Giordan y Gérard de Vecchi. *Op. cit.* p. 204-210.

indagación reflexiva sobre problemas con significado para el individuo y que, por su carácter valoral-afectivo, forma parte de un esquema de desarrollo más lento y sólido que el del pensamiento lógico-formal.<sup>223</sup>

Dada su complejidad, esta habilidad del pensamiento no fue catalogada por Jean Piaget como una operación lógica o concreta que pudiera aparecer a partir de la adquisición de bases lingüísticas entre los siete y los once años, como el establecimiento de secuencias lógicas y relaciones entre objetos. Esta distinción la hacía más afín al grupo de las llamadas operaciones formales dentro de su teoría de los estadios mentales.<sup>224</sup>

Según este autor, el pensamiento formal tiene una posible aparición a partir de la adolescencia (12-15 años)<sup>225</sup> y guarda una relación muy estrecha con la capacidad de abstracción y de formulación de hipótesis que pueden ser explotadas en las áreas físico-matemáticas, específicamente, en la realización de operaciones y/o problemas geométrico-algebraicos.

Durante la primera mitad del siglo XX, este esquema de desarrollo del pensamiento tuvo un buen recibimiento en la academia y su impacto se vio reflejado en el diseño de buena parte de los planes de estudio internacionales de educación secundaria que en nuestro país se conocen como Educación Media Superior (EMS). En estos planes, se favoreció la implantación, extensión y proliferación de propósitos informativos (o de contenido) sobre los formativos,<sup>226</sup> ocasionando la marginación del desarrollo del pensamiento crítico.

En México, esta habilidad cognitiva cobró importancia hasta finales de la década de 1960, cuando fue diseñado el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), en cuyos objetivos se hizo explícito el deseo

---

<sup>223</sup> Frida Díaz-Barriga Arceo. *Op. cit.* p. 21-25.

<sup>224</sup> Jean Piaget. *Op. cit.* p. 127-133.

<sup>225</sup> Aurelia Rafael Linares. "Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky". Recurso digital disponible en el portal de Paidopsiquiatría: [http://www.paidopsiquiatría.cat/files/Teorias\\_desarrollo\\_cognitivo.pdf](http://www.paidopsiquiatría.cat/files/Teorias_desarrollo_cognitivo.pdf) (Consultado en julio, 2014). p.

17.

<sup>226</sup> André Giordan y Gérard de Vecchi. *Op. cit.* p. 14-19.

de cultivar este tipo de pensamiento entre sus estudiantes,<sup>227</sup> objetivo que sería reforzado, en la década de 2000, con la implantación del modelo de competencias en el subsistema de EMS con mayor cobertura a nivel nacional, la Dirección General de Bachillerato (DGB), la cual hace explícito su objetivo de “proveer al educando de cultura general que le permita interactuar con su entorno de manera activa, propositiva y crítica”<sup>228</sup>

De ello se traduce que hoy, el desarrollo del pensamiento crítico se ha visualizado como una tarea imprescindible que, teóricamente, no sólo el joven bachiller que curse Historia Universal necesitaría ejercitar para acreditar la materia y aspirar así a la comprensión de la complejidad de diferentes procesos históricos, sino para que cualquier ser humano pueda comprender el contexto en el que se desenvuelve su vida, analizar ciertas situaciones que representen desafíos o problemas para él y saber tomar decisiones importantes.

Dada su relevancia, una de las asignaturas que debería llevar a cabo esta empresa es Historia; en especial, Historia Universal III, materia con carácter obligatorio que se cursa en el primer año del subsistema de bachillerato que ocupa esta tesis, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), así como en otros subsistemas de la EMS. El programa curricular de dicha asignatura no hace explícito que el alumno deba desarrollar su pensamiento crítico; sin embargo, declara que busca que el alumnado “No sólo adquiera conocimientos generales acerca del pasado, sino que desarrolle su capacidad de análisis y de interpretación de los procesos históricos con el fin de que reconozca la importancia de estos en la conformación del presente.”<sup>229</sup>

Pese a la claridad de este objetivo, al arduo trabajo de la planta docente preparatoriana, a la continua revisión de los programas curriculares<sup>230</sup> y del

---

<sup>227</sup> UNAM, CCH, Área Histórico-Social. “Programas de estudio de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II”. [s. l.], [s. e.], [s. a.]. 50 p. p. 12. Incluso la premisa “saber hacer” guarda mucha similitud con pensar críticamente.

<sup>228</sup> Secretaría de Educación Pública (SEP), Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), Dirección General de Bachillerato (DGB). “Historia Universal Contemporánea”. México, SEP, SEMS, DGB, 2009. 32 p. p. 4. (Programas de estudios).

<sup>229</sup> Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Nacional Preparatoria (ENP). *Programa de estudios de la asignatura de: Historia Universal III*. [s. l.], UNAM, ENP, [1996]. 24 p. p. 2.

<sup>230</sup> Vid. Apéndice 2.9. “Lineamientos para la reestructuración del sistema de educación universitaria. UNAM: Secretaría de Desarrollo Institucional. México, Marzo de 2004” en: Manuel Morales Hernández. “Evaluación diagnóstica de planes y programas de estudios. El caso de la Escuela Nacional Preparatoria

material didáctico, entre otros factores, los egresados de dicha institución han demostrado poseer un mayor dominio de los contenidos de esta asignatura, pero un menor desarrollo de sus capacidades de análisis y de interpretación,<sup>231</sup> las cuales son habilidades cognitivas implicadas en el pensamiento crítico y que tienen, de igual forma, un papel fundamental en la vida de cada individuo y una importancia vital en la realización de estudios profesionales posteriores.<sup>232</sup>

En nuestro país, algunos investigadores han dedicado algunos trabajos al estudio del pensamiento crítico,<sup>233</sup> pero también al de otras habilidades cognitivas, como el pensar históricamente;<sup>234</sup> a la historia y funcionamiento de la Preparatoria;<sup>235</sup> a la didáctica de la historia, y a la enseñanza de la historia en la ENP;<sup>236</sup> sin embargo, es tarea de esta tesis poner el acento en el desarrollo de esta habilidad compleja y aplicarla a través de la siguiente secuencia didáctica.

---

de la UNAM" (Tesis de Maestría en Ciencias en Administración y Desarrollo de la Educación Instituto Politécnico Nacional (IPN), Escuela Superior de Comercio y Administración, Sección de Estudios de Posgrado e Investigación) Dir. Francisco Javier Chávez Maciel. México, El autor, 2007. 3 v. v. 3. p. 141-145. y Silvia E. Jurado Cuéllar. "Plan de desarrollo institucional 2010-2014". UNAM, ENP, 2011. 84 p. p. 33-34.

<sup>231</sup> Manuel Morales Hernández. *Op. cit.* p. 6, 13, 122 y 149.

<sup>232</sup> Frida Díaz Barriga. *Ídem.* p. 23-24.

<sup>233</sup> El caso más conocido, aunque no el único, es el de Frida Díaz Barriga, quien ha publicado varios artículos en torno al pensamiento crítico y otras habilidades cognitivas. *Vid.* "Una aportación a la didáctica de la historia." *Op. cit.*, "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato" en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Trimestral. Septiembre-Diciembre 2001. v. 6. n. 13. p. 525-554., "El desarrollo de habilidades cognoscitivas para promover el estudio independiente" en: *Tecnología y comunicación educativas*. México, UNAM. Semestral. Enero-Junio 1998. v. 12. n. 27. p. 17-27., "La formación de aspectos metacurriculares con alumnos de educación media superior" en: *Perfiles educativos*. Julio-Septiembre 1994. n. 65. p. 17-23., "La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales. Notas sobre la comprensión del conocimiento social" en: *Perfiles educativos*. Enero-Abril 1993. n. 60 p. 29-34. y "Operaciones de pensamiento formal: estado actual de la teoría y la investigación" en: *Revista mexicana de psicología*. México, UNAM, Facultad de Psicología. Semestral. Enero-Junio 1987. v. 4. n.1. p. 41-46.

<sup>234</sup> Como Sebastián Plá y Julia Salazar Sotelo.

<sup>235</sup> Como Manuel Morales y María de Lourdes Velázquez

<sup>236</sup> Como Ernesto Schettino y Francisco Ziga.

### **3. La situación-problema como recurso didáctico para desarrollar el pensamiento crítico**

#### Introducción

En el capítulo anterior hice una explicación amplia del pensamiento crítico, de su desarrollo a través de la aplicación de la situación-problema y de su inserción en el marco del constructivismo, por lo que este tercer capítulo sólo recupera algunos de estos aspectos en función de dar solidez a la propuesta didáctica que la tesis supone.

Este tercer capítulo representa la conjunción o diálogo de los dos elementos del segundo capítulo, historiografía y didáctica a lo largo de toda la secuencia didáctica, desde su justificación hasta su evaluación, por lo cual vuelvo a señalar la pertinencia del desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de la historia, la estructura de la situación-problema y los materiales de apoyo escrito que utilicé para equipar la secuencia.

La razón de haber recuperado estos aspectos de los capítulos anteriores fue la de permitir la incorporación de otros elementos historiográficos y didácticos que hasta el momento no había abordado y que también formaron parte de la propuesta; en otras palabras, presento el modelo didáctico y los elementos que la componen, los cuales a continuación presento.

En primer lugar, trato algunas reflexiones de especialistas en enseñanza de la Historia que subrayan la importancia de que los estudiantes conozcan, aprendan y utilicen un método de investigación histórica dentro y fuera del salón de clases.

En segundo lugar, la relevancia que implica que los estudiantes tengan un amplio conocimiento de la forma en que debe escribirse un comentario de textos y que, implícitamente, obliga a que el estudiante ejercite tanto sus habilidades para realizar una investigación de orden histórico como sus habilidades de lectoescritura.

En tercer lugar, el papel tan conveniente que puede representar la incorporación de un elemento lúdico a la propuesta didáctica y que, en este caso, encarna la simulación de un juicio en el salón de clase.

Y en cuarto lugar, la manera en que la evaluación que esta propuesta utiliza incluye tanto el aspecto de valoración del pensamiento crítico como el de los procesos de aprendizaje epistemológico, procedimental o metodológico y actitudinal.

Finalmente, este capítulo integra tanto la secuencia didáctica que consolida esta tesis, así como la bibliografía consultada y una sección de anexos.

Pertinencia del pensamiento crítico en la enseñanza de la historia o justificación de la secuencia didáctica

De acuerdo con Alberto Rosa Rivero, historiador y catedrático de la Universidad Autónoma de Madrid, la enseñanza de la Historia puede cumplir con diferentes objetivos, entre los que se encuentran la formación de una identidad nacional y de ciudadanos conscientes y críticos.

[...] en este último caso, la finalidad de la enseñanza de la historia no consistirá en el aprendizaje de historias oficiales decididas por quien tiene autoridad para ello, sino que, por el contrario, tendría como objetivo suministrar recursos al alumno para defenderse de las narrativas ya hechas, dotarle de capacidad crítica por vía de la exposición a fuentes contradictorias, mediante la discusión activa sobre qué historiar, y qué punto de vista adoptar a la hora de describir, explicar y comprender un acontecimiento, sus antecedentes y sus consecuencias. Es decir, entrenar a los alumnos en habilidades para la interpretación crítica de los fenómenos sociales y culturales a través del tiempo; dotarles de recursos para comprender activamente lo que sucede a su alrededor; suministrarles procedimientos para poder orientar su acción presente hacia el futuro que ellos sean capaces de imaginar y construir, en lugar de canalizarles una visión del pasado y del presente que les aboque a preparar un futuro deseado por quienes les suministran unos instrumentos de conocimiento limitados.<sup>237</sup>

Sobre la posibilidad de desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes de Historia, mucho se ha escrito y no es propósito de este capítulo recapitular de

---

<sup>237</sup> Alberto Rosa Rivero. "Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía" en: Mario Carretero. Y James F. Voss (comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu, 2004. 352 p. p. 47-69. p. 66.

nuevo lo elaborado páginas atrás acerca de este tópico. No obstante, cabe mencionar de nuevo que Frida Díaz Barriga lo concibe como una indagación reflexiva sobre problemas con significado para el individuo y que, por su carácter valoral-afectivo, forma parte de un esquema de desarrollo más lento y sólido que el del pensamiento lógico-formal,<sup>238</sup> hecho que lo convierte en uno de los principales objetos de interés para la enseñanza de la Historia.

Dada su relevancia, la asignatura de Historia Universal III puede y debe contribuir a su desarrollo, pues de acuerdo con su programa curricular, aunque no es explícito que el alumno deba desarrollar su pensamiento crítico, declara que busca que el alumnado “No sólo adquiriera conocimientos generales acerca del pasado, sino que desarrolle su capacidad de análisis y de interpretación de los procesos históricos con el fin de que reconozca la importancia de estos en la conformación del presente.”<sup>239</sup>

Pese a la claridad de este objetivo, al arduo trabajo de la planta docente preparatoriana, a la continua revisión de los programas curriculares<sup>240</sup> y del material didáctico, entre otros factores, los egresados de dicha institución han demostrado poseer un mayor dominio de los contenidos de esta asignatura, pero un menor desarrollo de sus capacidades de análisis y de interpretación,<sup>241</sup> las cuales son habilidades cognitivas implicadas en el pensamiento crítico y que tienen, de igual forma, un papel fundamental en la vida de cada individuo y una importancia vital en la realización de estudios profesionales posteriores.<sup>242</sup>

### Integración de la secuencia didáctica

Como he mencionado en el capítulo anterior, uno de los recursos didácticos que buscan desarrollar este tipo de habilidades en los estudiantes es la

---

<sup>238</sup> Frida Díaz Barriga Arceo. “Una aportación...”. p. 21-25.

<sup>239</sup> Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Nacional Preparatoria (ENP). *Programa de estudios de la asignatura de: Historia Universal III*. [s. l.], UNAM, ENP, [1996]. 24 p. p. 2.

<sup>240</sup> Vid. Apéndice 2.9. “Lineamientos para la reestructuración del sistema de educación universitaria. UNAM: Secretaría de Desarrollo Institucional. México, Marzo de 2004” en: Manuel Morales Hernández. *Op. cit.* p. 141-145. y Silvia E. Jurado Cuéllar. “Plan de desarrollo institucional 2010-2014”. UNAM, ENP, 2011. 84 p. p. 33-34.

<sup>241</sup> Manuel Morales Hernández. *Op. cit.* p. 6, 13, 122 y 149.

<sup>242</sup> Frida Díaz Barriga. *Ídem.* p. 23-24.

situación-problema, cuyas fases favorecen la generación y ejercicio de las habilidades de dominio de los estudiantes. Recordemos que esta dinámica consta de cuatro pasos, la preparación de una situación específica, el análisis de las concepciones sociales, la situación creada para que las concepciones iniciales sean insuficientes y la construcción de nuevas concepciones y saberes.<sup>243</sup>

En el primer paso, el profesor necesita “prever una situación para que puedan emerger las concepciones del sujeto”; es decir, acondicionar una clase para que, mediante el diálogo, los alumnos puedan compartir sus concepciones iniciales sobre un tema concreto y el maestro tenga acceso a ellas.

El segundo paso, o análisis de las concepciones, consiste en la cuantificación de las concepciones más y menos frecuentes para poder evitar las primeras en la exposición del tema elegido, en virtud de poder trabajar con las segundas en el siguiente momento.

El tercer paso gravita en la elaboración de una situación en que el profesor dirija la explicación dada en clase hacia un punto en el que las concepciones iniciales de los alumnos resulten insuficientes para entenderlo.

Y finalmente, el cuarto paso trata de una actividad o un conjunto de éstas que “fomenten lo que denomino *disonancia cognitiva*”, que no es otra cosa, sino la construcción de nuevos saberes a partir del trabajo de la, hasta entonces, desconocida información sobre el tema.<sup>244</sup>

Estas cuatro fases de la situación-problema están basadas en la formulación de conceptos científicos a partir del conocimiento de las concepciones o concepciones del profesor y de los alumnos, lo cual requiere del ejercicio de varios de los rasgos que definen a un pensador crítico, de acuerdo con Frida Díaz Barriga.<sup>245</sup>

Por ejemplo, en la primera fase, emergencia de las concepciones, el profesor debe obtener las concepciones de los alumnos acerca de un tema concreto

---

<sup>243</sup> *Ibidem.*

<sup>244</sup> *Ibidem.*

<sup>245</sup> Frida Díaz Barriga. *Ídem.* p. 24-25.

para retomarlas a lo largo de toda la actividad, lo cual equivale a que los estudiantes conozcan las concepciones de sus compañeros y tomen consciencia de sus propias concepciones, es decir, que se informen de ellas.<sup>246</sup>

En la segunda fase, confrontación, los estudiantes se enfrentan al planteamiento de un problema conceptual definido (situación-problema) que, en apariencia, pueden resolver con sus propias concepciones de manera, individual, colectiva o grupal. No obstante, esta ilusión se desvanece cuando su explicación se contrapone con concepciones ajenas a ellos (obtenidas del material didáctico seleccionado y proporcionado por el profesor, lo que deja abierta la posibilidad de utilizar información científica, literaria, documental o de otro orden) y que exigen que ellos escuchen (o lean) y entiendan puntos de vista diferentes al suyo y busquen más de una sola alternativa (o versión) para resolver el problema.<sup>247</sup>

En la tercera fase, destrucción o reconstrucción de las concepciones, los estudiantes, guiados por el profesor, comparan la información del material contrapuesta, la analizan y de ella obtienen argumentos con los que reconfiguran sus concepciones, al tiempo que logran visualizar la complejidad del conocimiento histórico.<sup>248</sup> Esta tarea equivale a que los estudiantes tomen en cuenta las evidencias disponibles de forma objetiva, analicen información, identifiquen argumentos y se formen un criterio propio.<sup>249</sup>

En la cuarta y última fase, llamada metacognición, los estudiantes cobran consciencia del proceso de reconfiguración de sus propias concepciones que experimentaron a lo largo de la estrategia didáctica, lo que implica que se pregunten qué, cómo y por qué emitieron sus respectivas opiniones,

---

<sup>246</sup> *Ibidem*. Cfr. Alain Dalongeville. "Noción y práctica..." . p. 5

<sup>247</sup> *Ibid*. p. 5-6. Cfr. Frida Díaz Barriga. *Ídem*.

<sup>248</sup> Esta complejidad se desprende de la perpetua construcción del conocimiento histórico, cuya máxima expresión se traduce en la inexistencia de interpretaciones o conceptualizaciones definitivas y acabadas. Vid. Joaquim Prats. *Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, España, Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, 2001. 140 p. p. 43-50.

<sup>249</sup> Frida Díaz Barriga. *Ídem*.

reconozcan sus sentimientos y sesgos personales, y tomen decisiones razonadas.<sup>250</sup>

El éxito de esta dinámica radica no sólo en el trabajo que lleve a cabo el profesor en el aula, sino principalmente en la disposición y receptividad de los estudiantes, sujetos activos y actores de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunado a este hecho, los materiales con los cuales se puede llevar a cabo la disonancia cognitiva (a la que también podemos llamar confrontación conceptual) cumplen la función de posibilitar la reconstrucción de las concepciones de los estudiantes.

En virtud de motivar esta reconstrucción y de estimular a los estudiantes para utilizar los materiales didácticos, decidí integrar un *role playing* como elemento lúdico que facilitara la confrontación conceptual de los estudiantes con los materiales didácticos.

De este conjunto de materiales o recursos didácticos, el texto escolar que elegí, como demostré en el capítulo anterior, fue el de Gómez-Navarro debido a su riqueza explicativa frente a los otros materiales de apoyo escrito sugeridos en el programa, lo cual convierte a este texto en el mejor recurso que sugiero utilizar en un ejercicio de comparación y análisis de textos.

Respecto a la utilización del texto de Hitler en la práctica, han sido varios los profesores de Historia provenientes de distintos países europeos que han coincidido en señalar la oportunidad tan favorable que representa el empleo de fuentes de primera mano en el salón de clase para desarrollar diferentes habilidades de dominio en los estudiantes, como empatía, relativismo cognitivo, temporalidad y espacialidad histórica.<sup>251</sup>

## Método de investigación histórica

---

<sup>250</sup> *Ibidem*. Cfr. Alain Dalongeville. *Ídem*.

<sup>251</sup> Jonathan Lisher, Iannis Roeder, et. al. "Teaching the first world war: what Europe's pupils learn about the conflict". Recurso digital, disponible en el portal del diario *The Guardian*: <http://www.theguardian.com/world/2014/jan/16/teaching-first-world-war> (Consultado en enero, 2015)., Mario Carretero, Liliana Jacott y Asunción López-Majón. "La enseñanza de la historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles?" en: Mario Carretero, et. al. *Op. cit.* p. 169.

Estas últimas dos habilidades constituyen categorías de un análisis historiográfico que, junto con la agencia histórica, intencionalidad de los autores, multicausalidad, desarrollo y consecuencias de un hecho histórico, componen los ejes de reflexión a los que los historiadores aspiran llegar en su trabajo de comprensión e interpretación de un texto. Esta labor u oficio es posible a través del empleo de un método de investigación de orden histórico.

Alberto Rosa señala que este método de investigación histórica empleado como recurso didáctico y enseñado a partir de la problematización de situaciones concretas del pasado contribuye al desarrollo de habilidades de razonamiento, reflexión y solución de problemas cotidianos de los estudiantes.<sup>252</sup>

Como sabemos, una investigación histórica se compone de tres grandes fases: heurística (o de investigación documental), hermenéutica (o de sistematización e interpretación) y arquitectónica (o de exposición de resultados). Su validez rebasa los límites disciplinarios y, como Ernesto de la Torre Villar señaló, puede ser aplicada en todos los ámbitos de la pesquisa académica rigurosa.<sup>253</sup>

La enseñanza de este método en el salón de clase, en mi opinión, debe suceder de acuerdo con las bases del constructivismo de Piaget, asociadas con el aprendizaje por descubrimiento; es decir, que los estudiantes descubran por sí mismos el sentido de utilizar este método en la resolución de sus problemas de su vida cotidiana.

Falta añadir que estos problemas se acentúan con la ausencia de críticas ante los discursos construidos por el Estado y las grandes corporaciones interesadas en despojar al ser humano de su capacidad de cuestionamiento y de formación de un criterio propio, saturándolo de un presentismo volátil encaminado hacia el consumo de mercancías y de modas.<sup>254</sup> Andrea Sánchez Quintanar identificó este problema en la enseñanza de la historia y propuso remediarlo con el desarrollo de una consciencia histórica en los estudiantes

---

<sup>252</sup> Alberto Rosa Rivero. *Op. cit.* p. 66.

<sup>253</sup> Ernesto de la Torre Villar y Ramiro Navarro de Anda. *La investigación bibliográfica, archivística y documental. Su método.* México, UNAM, 2003. 342 p. p. 21-23.

<sup>254</sup> Mario Carretero, Liliana Jacott, et. al. *Op. cit.* p. 171-172. y Andrea Sánchez Quintanar. *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México.* México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2002. 356 p. p. 43-50 y 60-62.

que, en la práctica, resulta ser la misma habilidad que Frida Díaz Barriga definió como pensamiento crítico.<sup>255</sup>

Una vez tomada en cuenta la utilidad y relevancia de esta consciencia histórica o pensamiento crítico de los estudiantes, cabe preguntarse ¿Cómo nos aseguramos de que cada estudiante, efectivamente, asuma una actitud de cuestionamiento hacia los discursos que lo rodean?

### Comentario de textos

En las posibilidades de la enseñanza de la asignatura, nos concierne ocuparnos del análisis y comentario de textos históricos, para el cual es fundamental tomar en cuenta el contexto en el cual el profesor y el estudiante se desenvuelven, así como las herramientas con las que ambos actores cuentan. Una de estas es el llamado libro de texto (también conocido como material de apoyo escrito).

De acuerdo con Mario Carretero, el empleo de estos libros debería suceder de forma crítica tanto por el profesor como por el estudiante; es decir, su utilización debe ir unida a su análisis. En su artículo, el autor menciona que “[...] el análisis del contenido histórico, tanto desde el punto de vista educativo como desde el cognitivo, es una tarea esencial si deseamos estudiar el modo en que los alumnos comprenden y representan el conocimiento histórico.”<sup>256</sup>

La prueba palpable de un análisis llevado a cabo por los estudiantes es la elaboración de un trabajo escrito que plasme su nivel de comprensión e interpretación de un texto. Para ello, el mismo Mario Carretero, propone implementar una rúbrica dirigida al análisis de imágenes, pero que se desprende del estudio de libros de texto.<sup>257</sup>

Entre los elementos más importantes de dicha rúbrica se encuentran el conocimiento del formato y el contenido de una imagen, el establecimiento de

---

<sup>255</sup> Andrea Sánchez Quintanar. *Op. cit.* p. 50.

<sup>256</sup> Mario Carretero, Liliana Jacott y Asunción López-Majón. *Op. cit.* p. 154.

<sup>257</sup> Mario Carretero y María Fernanda González. “Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España” en: Mario Carretero, *et. al. Op. cit.* p. 181-182.

relaciones entre su mensaje o contenido y su contexto, así como la elaboración de inferencias que pueden ser confirmadas por medio de un estudio que toma en cuenta el contexto en el que surge el objeto estudiado, la biografía del autor, el contenido de la obra y la variedad de interpretaciones en su estudio.<sup>258</sup>

### Elemento lúdico

Para motivar a los estudiantes a llevar a cabo este cambio en su manera de aprender y pensar en historia, junto con el desarrollo de su pensamiento crítico, una de las estrategias didácticas que mayor éxito ha tenido en algunas instituciones educativas ha sido el estudio de casos basado en la simulación de un caso, es decir de un *role playing* —valga la redundancia— que represente un problema de la vida real en el cual los estudiantes asuman el papel de las partes involucradas y den solución a dicho asunto.<sup>259</sup>

Por tanto, este elemento lúdico sirve en esta propuesta como un afianzador de la dinámica de situación-problema y funge también como componente de la evaluación actitudinal que esta propuesta pretende aplicar, junto con el modelo de evaluación cualitativa llamado portafolios. En esta propuesta, tal elemento es representado por la realización de un juicio en clase que se apoye en los trabajos y las lecturas de los estudiantes.

### Evaluación

Para llevar a cabo este tipo de evaluación realicé un diario de clase en el cual plasmé el nivel cualitativo de involucramiento de los estudiantes en la dinámica que brindé, al tiempo de abrirse a la posibilidad de continuarse en manos del profesor titular del grupo y de aportar información para futuras investigaciones educativas.<sup>260</sup>

---

<sup>258</sup> *Ibid.* p. 182-183.

<sup>259</sup> “El estudio de casos como técnica didáctica” Archivo digital, disponible en el portal del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey:

<http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.PDF> (Consultado en enero, 2015).

<sup>260</sup> Pedro Ahumada Acevedo. *Op. cit.* p. 124.

Y finalmente, el otro recurso de evaluación que puse en funcionamiento fue el portafolios, definido por Porfirio Morán como un recurso de evaluación formativa (es decir, continua) que se compone por los trabajos elaborados por los estudiantes a lo largo del curso y que favorece su autonomía, autoestima, habilidad para reflexionar, criticar y llevar a cabo una autoevaluación por parte de ellos mismos, rasgos presentes en los postulados de Piaget y que esta tesis recuperó para su puesta en práctica.<sup>261</sup>

### Práctica docente

La propuesta para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes a través de la aplicación de una situación-problema se llevó a cabo por medio de una práctica docente. Dicha actividad se desarrolló en el grupo 412, grupo de cuarto año del turno matutino de la preparatoria número seis, cuyo profesor titular es el maestro Luis Enrique Rodríguez Fernández, egresado del programa MADEMS.

A diferencia de las tesis revisadas sobre la aplicación de la situación-problema en la enseñanza de la Historia, esta tesis respetó la construcción original del modelo, razón por la cual esta práctica se programó en cuatro clases, dada su fecha de aplicación (a mitad del ciclo escolar) y de secuenciación dentro del programa de la asignatura. Sus fechas de aplicación fueron los días 11, 13, 17 y 18 de febrero de 2015.

Esta práctica pretendía desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes a través de un recurso didáctico (la situación-problema); sin embargo, en función de poder evaluar los avances cognitivo, interactivo y valoral-afectivo de los estudiantes, propuse utilizar algunas líneas de desarrollo metodológico alternas que podían facilitar la evaluación cualitativa del grupo a través del modelo conocido como portafolios.<sup>262</sup>

---

<sup>261</sup>Porfirio Morán Oviedo. "Hacia una evaluación cualitativa en el aula" en: *Reencuentro*. Cuatrimestral. México, UAM Xochimilco. Abril, 2007. n. 48. p. 9-19. p. 16.

<sup>262</sup> *Ibid.* p. 16-18.

Estas líneas de desarrollo fueron un modelo de elaboración de comentarios de textos que consiste en tres niveles (forma, fondo y trasfondo)<sup>263</sup> y las tres fases de la investigación histórica (heurística, hermenéutica y arquitectónica). Tocante a las fases de la investigación y en atención a la complejidad que implica definir cada una de ellas, consideré pertinente abordarlas de manera implícita durante la práctica para agilizar tanto la conclusión de la situación-problema, como del desarrollo del pensamiento crítico.

Este modo implícito consistió en utilizar fichas de trabajo con las instrucciones detalladas de cada actividad que debían realizar en clase o en casa, de tal manera que diseñé y redacté un total de seis fichas, una por cada aspecto que evaluaría.

De este modo, la ficha Frida (basada en la lectura de Frida Díaz Barriga) buscaba detallar los aspectos de la relativización de un texto, la ficha Lucero (basada en las sugerencias de redacción elaboradas por Lucero Lozano y Juan Antonio Rosado Zacarías) detallaba elementos mínimos de la escritura de un texto escolar, la ficha Evelia (basada en el modelo de comentario de textos de Margarita Evelia Moreno Bonett) pretendía facilitar el conocimiento y la clasificación de la forma y el fondo de un texto, la ficha Ana (basada en el modelo de ficha prosopográfica de Ana Rosa Suárez Argüello) recuperaba los puntos biográficos esenciales de un autor específico para aproximarse al trasfondo de su texto, la ficha Bere (basada en las recomendaciones de Bere Casillas para presentarse en una conferencia) explicaba algunos criterios que pudieran darle formalidad a una presentación escolar, mientras que el cuestionario cero servía para conocer las concepciones iniciales de los estudiantes.

La decisión de incorporar este conjunto de fichas la tomé por tres razones. En primer lugar, por la falta de tiempo para explicarle al grupo los aspectos y las razones que tomaría en cuenta para su evaluación. Para completar esta tarea, partí del supuesto que la primera sesión me resultaría insuficiente, de modo

---

<sup>263</sup> Este modelo fue el impartido por la doctora Margarita Evelia Moreno Bonett durante el curso de Comentario de textos I y II de la licenciatura en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y el cual, fue retomado del portal digital Comentariodetextos.com: <http://www.comentariodetexto.com/comentario-trasfondista-de-textos-literarios/> (Consultado en enero, 2015).

que el resto de las actividades corrían el riesgo de desajustarse y aplazarse indefinidamente.

En segundo lugar, por la falta de precisión y claridad que pudiera cometer al momento de dar las instrucciones en clase para cada actividad. También en este caso partí del supuesto de cometer algún error que repercutiría en la calidad y formato de los trabajos del grupo. El objetivo era recibir tareas lo más apegadas al tipo de texto que deseaba obtener del grupo al final de la práctica.

En tercer lugar, para evitar que los estudiantes pudieran excusarse de no hacer las tareas con el pretexto de no saber lo que yo pedía ni cómo lo pedía. Por ello, todas las fichas les fueron entregadas a los estudiantes de forma individual y con, al menos, veinte horas de antelación.

A continuación expongo la organización de la secuencia didáctica que habrá de tomar lugar en las cuatro sesiones programadas y advierto al lector que apliqué un cuestionario para obtener las concepciones de los estudiantes sobre la Primera Guerra Mundial del día 27 de octubre de 2014 al 12 de noviembre de 2014, en función de adelantar tanto la primera fase de la situación-problema como de analizar sus resultados y de formular una estrategia que me posibilitara elaborar una narración que incorporara las concepciones de los estudiantes para la primera clase.

## La situación problema como recurso didáctico para desarrollar el pensamiento crítico (esquema de sesiones)

### Práctica docente

#### Objetivo principal

Desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes a través de la situación-problema aplicada en la enseñanza de la 5ª unidad «Primera Guerra Mundial».

### Sesión 1: «Agotamiento conceptual»

#### Objetivos

Se conocen y se agotan las concepciones individuales sobre el tema.  
Se presenta un problema conceptual que supone un conflicto cognitivo.

#### Materiales

Portales digitales sobre la trayectoria de Gómez-Navarro  
Fichas «Ana»

### Sesión 2: «Confrontación»

#### Objetivos

Se retoma el conflicto y se presentan fuentes para resolver el problema.  
Se confrontan las concepciones individuales con las de los autores.

#### Materiales

Extractos de los textos de Hitler y Gómez-Navarro  
Fichas «Evelia» y «Bere»

### Sesión 3: «Relativización»

#### Objetivos

Se recuperan viejas y nuevas concepciones para construir un concepto.  
Se concientiza a los estudiantes de este proceso de reconstrucción conceptual.

#### Materiales

Fichas «Frida» y «Lucero»

### Sesión 4: «Juicio»

#### Objetivos

Se produce una simulación de juicio que presente la versión grupal del concepto  
Se producen ensayos individuales que evidencian conceptos y valoraciones sobre el proceso de desarrollo.

Secuencia didáctica

Escuela Nacional Preparatoria. Plantel n. 6 “Antonio Caso”

Asignatura: Historia Universal III

Unidad V: La Primera Guerra Mundial (1914-1918)

Grupo: 412

Profesor titular: Luis Enrique Rodríguez Fernández

Horario: martes 7:50, miércoles 9:10 y viernes 10:20

### **Clase uno “Agotamiento conceptual”**

Descripción: El profesor llevará a cabo las tres primeras fases de la situación-problema, conocimiento de concepciones y agotamiento de ellas, así como la preparación del conflicto cognitivo en el que los estudiantes participen.

Duración:

50 minutos

Objetivos:

Epistemológicos

El estudiante recordará y reconocerá los elementos que su concepción de Guerra Mundial posee actualmente.

El estudiante conocerá los límites explicativos de su concepción de Primera Guerra Mundial.

Metodológicos

El estudiante comenzará a ejercitar un pensamiento relativista a partir del contraste entre sus propias concepciones y las de sus compañeros sobre un mismo tema.

El estudiante pondrá en evidencia y práctica sus habilidades de expresión y argumentación de ideas.

El estudiante tendrá su primer contacto con la primera fase de una investigación histórica, también llamada heurística.

#### Afectivo-valorales

El estudiante expresará sus concepciones en un ambiente de respeto, cordialidad y curiosidad.

#### Actividades:

1. Presentación del profesor y de su propuesta didáctica. El profesor deberá poner el acento en aclarar sus líneas de desarrollo, objetivos, estrategias y criterios de evaluación.
2. El profesor retomará las concepciones de los estudiantes sobre la Primera Guerra Mundial con el objetivo de incorporarlas en la construcción de una narración lógica que contenga y haga evidentes todas las incoherencias y discrepancias posibles de tiempo, espacio, actores, multicausalidad, desarrollo y consecuencias.
3. A través del cuestionamiento a los estudiantes, el profesor agotará las concepciones de los alumnos acerca de la Primera Guerra Mundial que los conduzca hacia un conflicto cognitivo (o situación-problema<sup>264</sup>) que les impida seguir formulando respuestas que sustenten su explicación sobre la Primera Guerra Mundial. Este cuestionamiento habrá de incluir, por lo menos, los elementos que a continuación se presentan y que se consideran como posibles ejes de discusión para la formulación de categorías de análisis a través de las siguientes preguntas:
  - ¿Qué es una Guerra Mundial? (Definición de Guerra Mundial)

---

<sup>264</sup> Alain Dalongeville. *Op. cit.* p. 15.

- ¿Cómo sucede una Guerra Mundial? (Definición de procesos de Guerra Mundial)
- ¿Quién explica una Guerra Mundial? (Definición de intérpretes/autores)
- ¿Por qué escribir sobre una Guerra Mundial? (Definición de motivaciones y metodologías de escritura)
- ¿Qué entiendo por una Guerra Mundial? (Definición de sus propias concepciones)

Estrategias:

Recomiendo que los profesores lleven a cabo esta clase dialécticamente para:

- Modificar el modo habitual de trabajar con los estudiantes.
- Crear un ambiente participativo, estimulante y atractivo que fomente la libre participación oral.
- Poder realizar ajustes temporales y dinámicos de la actividad, de acuerdo a las variables que pudieran haber en el grupo (dispersión, apatía, agotamiento o cualquier otro contratiempo de orden logístico).

También recomiendo que esta clase sea dialéctica porque Gadamer, Vygotsky, Carretero y Coll han puntualizado que educar con base en el diálogo empata con una formación integral del ser humano; en otras palabras, sucede que una educación basada en el desarrollo de la virtud *Phrónesis* no sólo representa y posibilita la reconstrucción de conocimientos, sino su socialización y su incidencia en la creación de actitudes respetuosas en los estudiantes.<sup>265</sup>

De no ser posible la organización de un diálogo grupal, el profesor puede apoyarse en las concepciones de los alumnos —con las que de antemano debe contar— y, oralmente, exponer en qué medida éstas se alejan de poder ofrecer una explicación finita sobre la Primera Guerra Mundial. Esta exposición debe plasmar categorías de análisis conceptual propias de la historiografía: tiempo, espacio y agentes históricos; multicausalidad e intencionalidad del autor.

---

<sup>265</sup> Hans Georg Gadamer. *La educación es educarse*. Tr. Francesc Pereña Blasi. Barcelona, Paidós, 2000. 56 p. p. 47-48.; históricamente, por ejemplo, Alberto Rosa Rivero. *Op. cit.* 67-69.

Elemento lúdico:

Sugiero incorporar un factor lúdico en cualquiera de las dos estrategias que previamente se recomiendan porque, como señala Lourdes Martínez,

“Metodológicamente, se utiliza al juego como instrumento de generación de conocimientos, no como simple motivador, en base a la idea de que, el juego, por sí mismo, implica aprendizaje. Se interiorizan y transfieren los conocimientos para volverlos significativos, porque el juego permite experimentar, probar, investigar, ser protagonista, crear y recrear.”<sup>266</sup>

Por ello mismo, a partir de esta primera clase, la estrategia que utilizaré será simular un juicio oral en el que los estudiantes participen.

Partiendo de la premisa de que en historia no se emiten juicios sobre un sujeto histórico ni se le declara culpable o inocente, esta actividad guarda tan sólo la apariencia de un juicio legal, pues en realidad es un ejercicio de investigación en equipos que busca la construcción grupal de un concepto de Guerra. En este juicio, dos equipos de investigación expondrán los resultados de sus respectivas investigaciones sobre un autor y su concepto de Primera Guerra Mundial. Luego de exponer estos resultados, cada equipo intentará convencer a un jurado del valor interpretativo de la obra de su autor sobre su contraparte y argumentará a su favor ante el otro equipo que operará del mismo modo.

Una vez superada esta fase expositivo-argumentativa, los equipos de investigación abandonarán el salón y entonces el resto del grupo, el cual conformará un jurado, procederá a realizar una valoración de los argumentos presentados, decidir cuáles son los puntos rescatables de cada interpretación, integrarlos y presentar así un concepto grupal sobre la Guerra, con el cual, la mayoría de los estudiantes queden satisfechos.

Los roles que existirán serán los de fiscal, detective, juez, staff y miembro del jurado. En esta clase, el profesor explicará la actividad al grupo y dará a conocer los cargos que podrán ocuparse. En caso de haber tiempo, los estudiantes podrán elegir algún cargo y/o organizarse en equipos.

---

<sup>266</sup> Lourdes del Carmen Martínez González. “Lúdica como estrategia didáctica” [En línea]. Recurso digital, disponible en el portal e-scholarum: <http://genesis.uag.mx/escholarum/vol11/ludica.html> (Consultado en diciembre, 2014).

La repartición de los roles será variable, pero parto de organizar dos equipos de investigación formados por cinco integrantes. En cada equipo, uno de sus miembros fungirá como fiscal o encargado de la investigación, en tanto que los otros cuatro integrantes tendrán el cargo de detectives o investigadores.

Su tarea será la de elaborar un análisis de los autores y sus textos que pueda ofrecer una contextualización suficiente para valorar las motivaciones de los autores que los llevaron a definir Guerra de una manera determinada. Su participación en el juicio quedará confinada a diez minutos de exposición en los que muestren los resultados de su análisis.

El jurado estará conformado por tres jueces, quienes habrán de conocer las investigaciones de los tres equipos a la perfección, así como representar la máxima autoridad durante el juicio, aprobar la decisión del jurado y la comunicarla al finalizar el acto.

El staff estará compuesto por cinco miembros, un cronometrista, que limite el tiempo de exposición de los tres equipos; un moderador, que presentará el juicio, sus integrantes, mediará las participaciones de cada equipo y anunciará el paso de una actividad a otra; dos guardias, quienes serán los encargados de garantizar el orden y la compostura del grupo, y un secretario, el cual escribirá una minuta cabal del juicio que represente la versión final que el grupo emita sobre la Guerra.

El resto del grupo conformará el cuerpo del jurado, órgano destinado a evaluar los resultados del análisis de cada equipo y formular una conclusión acerca de los autores y sus interpretaciones que dé paso al pronunciamiento de un concepto final y grupal de la Guerra. Su tiempo de deliberación para llevar a cabo dicho pronunciamiento será de diez minutos, por lo que el cierre de la actividad contará con los diez minutos restantes del tiempo de la clase.

Este juicio lo diseñé para desarrollar dos aspectos, motivación y conocimientos procedimentales. Primeramente, el objetivo fue motivar a los estudiantes a que tomaran parte activa en un proceso de investigación que les interesara, ya fuera como investigadores o como quienes valoran el trabajo de sus compañeros. Por ello retomé una actividad de *role-playing*, para generar un

ambiente de familiaridad y compromiso con el trabajo de investigación en el cual todos se sintieran identificados y partes activas del proceso.

En segundo lugar, porque a través de esta actividad pueden poner en práctica sus habilidades de investigación y comunicación. Como puede apreciar el lector, la tarea no sólo consiste en formar un concepto grupal de la Guerra, sino de preparar una investigación, organizar información, analizarla, exponerla, argumentarla (tarea harto complicada), valorarla y reformularla. Todos estos conocimientos, además, toman lugar en contextos de trabajo en equipo y trabajo grupal. Por ello, recomiendo que esta dinámica sirva como experimento para la creación de nuevas actividades lúdicas que busquen integrar diferentes objetivos y se inscriban en propuestas didácticas más ambiciosas.

Sin embargo, si tal actividad llegara a fracasar, podrán incorporarse, oralmente, experimentos mentales que lleven a los alumnos a realizar breves dinámicas individuales aún dentro de una misma exposición del profesor. En este caso, el profesor integrará, en su explicación, planteamientos como los siguientes:

- Si ustedes hubieran vivido en la situación en la cual el autor se encontraba al momento de escribir su obra, ¿Qué sentido habría tomado su explicación de la Guerra?
- En el hipotético caso de que en su futuro trabajo, a ustedes les pidieran elaborar una crítica hacia la Primera Guerra Mundial con base en la lectura de estos dos autores, ¿qué dirían al respecto?, ¿cuál sería su opinión sobre el conflicto?

Tarea:

El estudiante elaborará dos fichas biográficas. Una de Adolf Hitler (desde su nacimiento hasta 1920) y otra de José Gómez-Navarro. Para ello podrá apoyarse en la ficha “Ana” (incorporada como un anexo), la cual busca esclarecer aspectos contextuales de un autor específico e implícitamente está avocada a hacer evidente el trasfondo de un texto.<sup>267</sup>

---

<sup>267</sup> Cabe recordar que el trasfondo es el tercer nivel del modelo que incorporo en esta práctica para elaborar un comentario de texto.

La presentación de estas fichas será de acuerdo a las siguientes normas:

Extensión máxima de dos cuartillas (por cada autor), letra Arial a 12 puntos, interlineado de 1.5, sin portada y, en el caso de la ficha de Hitler, con bibliografía que contenga, por lo menos, dos obras de consulta de la biblioteca “Antonio Caso” y que no sea alguna de las siguientes:

Glasman, Gabriel. *Objetivo: cazar al lobo: la historia real de los complots y atentados para matar a Hitler*. Madrid, Nowtilus, 2006. 255 p.

Hoffmann, Heinrich. *Yo fui amigo de Hitler*. Tr. Julio Gómez de la Serna. [Barcelona], Caralt, 2003. 255 p.

Shirer, William L. *Auge y caída del Tercer Reich*. Tr. José López Pacheco y Mariano Orta Manzano. México, Planeta, 2010. [v. 1].

Para el caso de la ficha de José Luis Gómez-Navarro, deberá incluir la consulta, por lo menos, de los siguientes portales digitales (todos consultados en enero, 2015):

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=43334>

<http://www.noveldadigital.es/educacion/7587>

<http://www.burbuja.info/inmobiliaria/burbuja-inmobiliaria/598471-jose-carlos-diez-mito-de-burbuja-y-conexion-castuza.html>

[http://www.coiim.es/rrii/Revista%20COIIM/REVISTA\\_32.pdf](http://www.coiim.es/rrii/Revista%20COIIM/REVISTA_32.pdf)

y del siguiente texto:

Tusell, Javier, Feliciano Montero, José María Marín (eds.). *Las derechas en la España contemporánea*. Barcelona, Anthropos, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 1997. 276 p. (Autores, gestos y temas. Historia, ideas y textos, 21).

La fecha de entrega de ambas fichas estará programada para la siguiente clase.

Material:

Fichas “Ana”

Pizarrón

Evaluación:

Actitudinal. Se tomará en cuenta el comportamiento de los estudiantes tanto para organizarse en la actividad lúdica, expresar sus ideas, así como para escuchar las del resto de sus compañeros.

Portafolios. Las fichas biográficas serán elementos que se tomarán en cuenta no sólo por su valor de entrega, sino por el contenido que posean y el trabajo que hayan implicado.

### **Clase dos “Confrontación”**

Descripción: El profesor retomará los elementos del conflicto cognitivo de la clase anterior y llevará a cabo la fase de confrontación de concepciones de la situación-problema.

Tiempo:

50 minutos

Objetivos:

## Epistemológicos

El estudiante tendrá contacto con dos tipos de testimonios, uno presencial y otro historiográfico (es decir, con una fuente primaria y con una secundaria o historiográfica), los cuales son muestra de diferentes niveles interpretativos,<sup>268</sup> facilitan un análisis comparativo y dan cuenta de la complejidad del quehacer historiográfico.<sup>269</sup>

El estudiante examinará los textos de Adolf Hitler y José Luis Gómez-Navarro<sup>270</sup> y comprenderá la información que ambos autores aportan sobre la Primera Guerra Mundial.

El estudiante diferenciará los matices explicativos de ambos textos, tomando en cuenta las fichas biográficas que elaboró como tarea de la clase anterior.

El estudiante participará en clase respondiendo las preguntas y los ejercicios que el profesor indique realizar.

## Metodológicos

El estudiante tendrá un acercamiento al método de realización de comentario de textos. En esta clase, trabajará con los niveles de forma y fondo.

El estudiante ejercitará sus habilidades lectoras y de análisis a través de la resolución de preguntas dirigidas por el profesor en una dinámica conocida como lectura guiada.

El estudiante tendrá su segundo contacto con la fase heurística de la investigación histórica.

## Afectivo-valorales

El estudiante traerá su tarea y dará muestra de su grado de responsabilidad y compromiso con la asignatura.

---

<sup>268</sup> Ivo Mattozzi. "La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la Didáctica de la Historia" en: *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 1999. n. 4. p. 27-56. p. 34-36.

<sup>269</sup> José María Sobejano. *Didáctica de la Historia. Ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*. Madrid, UNED, 1993. 260 p. p. 160-163.

<sup>270</sup> Ambos textos sobre extractos de las siguientes obras: Adolf Hitler. *Mi lucha*. 1ª ed. electrónica en español. Chile, [s. l.], Jusego, 2003. 415 p. y José Luis Gómez-Navarro, María Teresa González Colbert, et al. *Historia Universal*. México, Pearson Education, 1998. 571 p.

El estudiante estará bien informado acerca de los autores y podrá empezar a tomar una distancia con respecto a los textos revisados, lo que equivale a trabajar en su generación de una postura relativista.

El estudiante dará inicio a su cuestionamiento acerca de las motivaciones de los autores para escribir un texto.

El estudiante comenzará a distinguir su propio punto de vista respecto al de los autores.

#### Actividades:

1. El profesor repartirá las lecturas de Gómez-Navarro y Hitler sobre la Guerra Mundial y comunicará los ejes de análisis (espacio, tiempo, actores históricos, multicausalidad, desarrollo y consecuencias de la Guerra) que los estudiantes deberán identificar en los textos.
2. Mientras el grupo realiza las lecturas, y con el objetivo de agilizar la confrontación conceptual de esta segunda clase, el profesor planteará al grupo las siguientes preguntas:
  - ¿En qué medida mi concepción sobre la Guerra Mundial se asemeja a la de los autores?
  - ¿En qué difieren las explicaciones de los autores entre sí?
  - ¿Qué papel desempeña la distancia temporal de los autores con respecto a los hechos que ambos relatan?

Las respuestas a estos cuestionamientos podrán ser comentadas en clase una vez que las lecturas hayan concluido y los estudiantes hayan identificado los ejes de análisis propuestos líneas arriba. Sugiero que estas preguntas los estudiantes las escriban, dado que las utilizarán la siguiente clase.

#### Estrategias:

La primera actividad recomendada para llevarse a cabo en esta segunda clase es una comprensión de lectura, cuya utilidad para los estudiantes es brindarles

herramientas con las cuales puedan desarrollar sus habilidades de lectoescritura y llevarlas a cabo fuera del ámbito escolar. No obstante, dependiendo del comportamiento y del ritmo que el grupo manifieste, existen por lo menos dos posibilidades de realizarla en el salón de clases.

La primera de ellas consiste en organizar al grupo para que ejecute la lectura individualmente y en silencio, cuya meta es que el estudiante identifique en el texto los ejes de análisis propuestos por el profesor. Esta opción puede considerarse si el grupo es tranquilo y con un buen nivel de responsabilidad, de tal manera que esta lectura tome media hora y el resto del tiempo se ocupe para la siguiente actividad.

La segunda alternativa estriba en planear una lectura grupal, de tal manera que los estudiantes lean fragmentos de los textos de forma secuencial y bajo la disposición que el profesor decida para seleccionar al lector (en orden aleatorio, por lista, por equipo, por lugar, etc.). Esta opción resulta conveniente en un grupo inquieto o disperso, pues permite forzar a los estudiantes seguir la lectura de forma visual o auditiva; sin embargo, su duración es más prolongada que en el primer caso y corre el riesgo de aplazar la segunda actividad propuesta.

Si ninguna de estas dos soluciones puede tomar lugar, entonces el profesor puede realizar la lectura en voz alta e intercalar los ejes de análisis propuestos en forma de preguntas abiertas, de manera que los estudiantes puedan participar oralmente en este ejercicio de lectura y acceder a la comprensión de ambos textos. Esta otra opción es recomendable para grupos a los cuales les resulta complicado leer, tienen un bajo rendimiento escolar o simplemente no hacen las tareas y ejercicios que involucran leer y analizar información escrita.

La segunda actividad, el cuestionamiento del profesor a los estudiantes acerca de las concepciones de los autores sobre la Guerra, recomiendo que se efectúe en forma de un diálogo en el que los estudiantes participen voluntariamente. Si tal proyecto no llegara a suceder de esta manera, el profesor deberá dirigir sus preguntas hacia un estudiante o estudiantes en específico, diseñar alguna estrategia coercitiva que posibilite que el grupo tome parte activa en esta actividad o permitir que sean los mismos estudiantes

quienes se cuestionen entre ellos de forma oral o, en última instancia, por escrito.

Elemento lúdico:

En esta segunda clase, dada la brevedad de su duración, el profesor deberá entregar a cada estudiante una ficha “Bere” (incluida como anexo), en la cual se detallan las funciones de cada miembro del jurado y se incluyen sugerencias de presentación para la fecha en que tome lugar la simulación del juicio.

En caso de ser necesario, los estudiantes podrán solicitar el apoyo extracurricular del profesor para la elaboración de sus investigaciones sobre los textos y los autores que vayan a presentar como parte de su trabajo en la simulación del juicio.

Tarea:

El estudiante responderá un cuestionario<sup>271</sup> sobre cada lectura que verse sobre la forma y el fondo de ambos textos.

Material:

Extractos de los textos de Hitler y Gómez-Navarro

Pizarrón

Fichas “Evelia”

Fichas “Bere”

Evaluación:

---

<sup>271</sup> Este cuestionario es la ficha “Evelia” y se incluye en un anexo.

Actitudinal. Se tomará en cuenta el comportamiento de los estudiantes durante la lectura, así como en la expresión de sus ideas.

Portafolios. Los cuestionarios que se entreguen la siguiente clase serán elementos que igualmente se tomaran en cuenta no sólo por su valor de entrega, sino por el contenido que posean y el trabajo de análisis que reflejen.

### **Clase tres “Relativización”**

Descripción: El profesor retomará las ideas principales de la confrontación de concepciones de la clase anterior y desarrollará la última fase de la situación-problema, metacognición.

Tiempo:

50 minutos

Objetivos:

Epistemológicos

El estudiante interpretará las intencionalidades de los autores al descubrir la relación entre el trasfondo de los autores y el fondo de los textos.

El estudiante inferirá las motivaciones que los autores tuvieron para escribir sus textos.

Metodológicos

El estudiante relativizará los textos de Hitler y Gómez-Navarro, apoyado en tres herramientas, las fichas biográficas, la propuesta de categorías de análisis (hecha por el profesor la clase anterior) y el cuestionario sobre forma y fondo que realizó como tarea de la clase anterior.

El estudiante tendrá su segunda aproximación con el nivel de trasfondo de un comentario de textos y conectará su contenido con los niveles de forma y fondo ya vistos.

El estudiante tendrá su tercer y último acercamiento a la fase heurística de la investigación histórica y tendrá su primer contacto con las fases de hermenéutica y arquitectónica.

#### Afectivo-valorales

El estudiante continuará ejercitando su capacidad de distinguir entre su punto de vista y el de los autores.

El estudiante tratará de identificar los argumentos que subyacen en los textos, utilizando, en la medida de lo posible, la ficha “Evelia”.

El estudiante comenzará a desconfiar de la veracidad en la interpretación de los autores y a generar su propio punto de vista sobre la Guerra.

#### Actividades:

1. El profesor utilizará la ficha “Frida” (incluida como anexo) para cuestionar a los estudiantes, ejercitando así su pensamiento relativista<sup>272</sup> y poniendo en tela de juicio la información de los textos y la veracidad de sus autores.

#### Estrategias:

La única actividad que está planeada para esta clase es la de cuestionar a los estudiantes. Por tanto, es preferible llevar a cabo esta tarea de forma oral en virtud de darle mayor dinamismo a este ejercicio, motivar la participación voluntaria y generar un ambiente de confianza en el grupo. El acento de esta estrategia debe estar en ayudar a los estudiantes a establecer relaciones multicausales entre los textos y los autores a partir de preguntas abiertas como las siguientes:

---

<sup>272</sup> Frida Díaz Barriga. *Ídem*. p. 17.

- ¿En qué medida crees que una casa editorial como “X” intervenga en la redacción de un texto como “Y”?
- ¿Qué explicación causal (es decir, de causa/efecto) encuentras entre el contexto del autor “X” y su obra?
- ¿Cuál crees que haya sido el impacto que la publicación de “X” texto en el contexto del autor “Y”?

Es de vital importancia para la práctica que esta actividad suceda de forma oral por su papel como preparativo de la dinámica de la siguiente clase, por lo que el profesor deberá hacer el esfuerzo porque así sea. En el caso de haber aplazado una actividad dialéctica hasta esta tercera clase posee la ventaja de que los estudiantes contarán con mayores elementos interpretativos con los cuales responder a los cuestionamientos del profesor.

Elemento lúdico:

En esta clase el profesor responderá a todas las inquietudes y dudas que los estudiantes manifiesten con respecto a la dinámica del juicio. De igual manera, se hará la planeación logística que el salón deberá tener durante la simulación de la siguiente clase.

Tarea:

El profesor programará la entrega de un texto final en el que los estudiantes aporten su particular definición de Guerra Mundial como conclusión de la práctica docente. Para ello deberán apoyarse en las fichas biográficas, los cuestionarios sobre la forma y el fondo de los textos, los ejes de análisis esbozados la clase anterior y la ficha “Frida”.

En virtud de darle un mayor peso al rigor del trabajo que los estudiantes entregarán por escrito, el profesor proporcionará ejemplares de la ficha “Lucero”,<sup>273</sup> con la cual el grupo podrá apoyarse en la realización de su ensayo.

---

<sup>273</sup> Igualmente incluida en este trabajo como un anexo.

La fecha de entrega de este trabajo será para la siguiente clase. Su extensión máxima será de dos cuartillas y deberá estar escrito con letra Arial a 12 puntos, interlineado de 1.5, sin portada y con aparato crítico.

Material:

Fichas “Frida”

Fichas “Lucero”

Pizarrón

Evaluación:

Actitudinal. Se tomará en cuenta la participación de los estudiantes durante la clase, así como el modo, la calidad y la pertinencia de las mismas. Simultáneamente se evaluará su grado de interés, receptividad, respeto y atención durante la clase.

Portafolios. Para esta clase los estudiantes habrán de entregar su tarea programada la clase anterior, así como las fichas biográficas atrasadas.

### **Clase cuatro “Juicio”**

Descripción: El grupo llevará a cabo una simulación de juicio, en la cual formen una conclusión de los textos revisados sobre la Primera Guerra Mundial.

Tiempo:

50 minutos

Objetivos:

#### Epistemológicos

El estudiante habrá combinado en un trabajo tanto los ejes de análisis, la forma y el fondo de los textos, así como el trasfondo de los autores, apoyado en las fichas “Ana”, “Evelia”, “Lucero” y “Frida”.

El estudiante formulará intervenciones orales que empaten con el trabajo escrito que entregará esta misma clase como tarea.

El estudiante integrará los contenidos de forma, fondo y trasfondo en la elaboración de sus participaciones en la actividad lúdica.

#### Metodológicos

El estudiante pondrá a prueba su capacidad para sintetizar información y elaborar juicios de forma oral.

El estudiante desarrollará comentarios de textos con un rigor académico suficiente, basado en su trabajo con las fichas “Ana” y “Evelia”.

#### Afectivo-valorales

El estudiante juzgará convenientemente la información que ha trabajado a lo largo de las tres últimas clases y podrá discriminar los datos irrelevantes de aquellos que le sirvan para articular una postura ante los textos.

El estudiante participará en la dinámica del juicio y escuchará atentamente a sus compañeros de clase.

Actividades:

La simulación del juicio será la actividad que ocupe los 50 minutos de la clase, por lo que el éxito de esta última clase radicará en el orden que los guardias y el profesor impongan en el salón, al tiempo de poner a prueba el ambiente de confianza que se construyó a lo largo de la práctica.

Evaluación:

Actitudinal. Durante la exposición se tomará en cuenta la formalidad en la presentación y el comportamiento de los estudiantes, así como su capacidad para organizar ideas, exponerlas ante el grupo, escuchar la opinión de sus compañeros y trabajar en equipo.

Portafolios. Entrega del texto explicativo de la Guerra Mundial. Para este trabajo se tomará en cuenta no sólo su entrega, sino su calidad, extensión y presentación.

### Análisis de las evidencias

Las evidencias de esta propuesta didáctica se compusieron de tres elementos, el examen diagnóstico,<sup>274</sup> los textos que integraron el portafolio y la autoevaluación. Hay que recordar que todos estos documentos tuvieron un carácter individual, lo que equivale a decir que cada estudiante elaboró o contestó estas dichas evidencias.

Naturalmente, el periodo en el cual sucedieron estas actividades comenzó en octubre de 2014 y finalizó en febrero de 2015, lapso en el que fue preparada y puesta en práctica la propuesta didáctica; sin embargo, el acopio, organización, sistematización y análisis de las evidencias ocurrió entre enero y mayo de 2015.

El enfoque que tuvo este procesamiento de evidencias escapa el corte cuantitativo de la investigación, puesto que sólo trabajé con un grupo; empero, vale la pena tomar en cuenta dos cifras. Primeramente, que del total de estudiantes registrados en la lista oficial del grupo (60), las sesiones contaron con una afluencia aproximada de 50 estudiantes por clase. Y en segundo lugar

---

<sup>274</sup> O documento con el que llevé a cabo la captación de las concepciones iniciales de los estudiantes.

que, de esos 50 alumnos, alrededor de 40 presentaron casi todas las evidencias.

Ambos datos permiten observar la respuesta favorable del grupo ante la propuesta didáctica y analizar casi todos los casos de forma individual. En este sentido, encuentro destacable revisar las evidencias de tres estudiantes, Anaya, Alatraste y Soto, quienes asistieron a todas las sesiones y entregaron todas las evidencias que a continuación se analizan. La elección de estas estudiantes se debe a los resultados tan variados que mostraron a lo largo de toda la práctica, pero especialmente, tanto en la simulación de juicio, como en la autoevaluación, los cuales pueden ayudar a ilustrar la situación general de la propuesta.

Aunada a esta razón, también seleccioné los casos de Anaya, Alatraste y Soto por y para explicar el propio contexto del grupo 412. A diferencia de otros grupos del profesor Rodríguez, el 412 se caracterizaba por ser inquieto, participativo y muy disperso. Dentro del grupo se percibían claramente tres grupos grandes de amigos, cada uno de los cuales ocupaba un lugar específico dentro del salón y tenía un comportamiento más o menos parecido, muy activo pero disperso. El resto del 412 estaba repartido entre parejas y tercias de amigos, quienes, junto con estos tres conjuntos, acudían regularmente a clase y, ocasionalmente, desviaba su atención de ella.

Este ordenamiento se reflejó en el desempeño del 412 durante la práctica, pues dos de estos tres grupos presentaron algunos trabajos de forma colectiva (aún contra lo estipulado desde la construcción de la propuesta). Por ello, consideré remarcable analizar los casos de Anaya, Alatraste y Soto, pues Alatraste se encontraba en uno de estos conjuntos que, como acabo de mencionar, entregó trabajos colectivos, en tanto que Soto se encontraba frecuentemente en compañía de una amiga, lo mismo que Anaya, aunque ésta última destacó por sus participaciones en clase y su entusiasmo, a diferencia de Soto que no siempre mostró el mismo interés.

Otro motivo para realizar esta selección fue su respectiva asistencia a las cuatro sesiones, así como la interacción que tuve con cada una de ellas, pues en el caso de Anaya, fue más sólido que con las otras dos.

El análisis de las evidencias se realizó conforme a una rúbrica de evaluación que integré con las categorías de análisis conceptual ya utilizadas, el proceso de complejización epistemológica de la rúbrica de Giordan y Vecchi y las habilidades involucradas en el pensamiento crítico. En otras palabras, tomé en cuenta la utilización de los actores, espacio, tiempo, multicausalidad e intencionalidad de los autores; la forma, metodología y narración dentro de un texto académico; la realización de un análisis, relativización, conceptualización y organización de un problema, y la generalización o especificidad del concepto guerra mundial.

### Anaya

Anaya es una chica de 16 años que quisiera estudiar ingeniería mecatrónica y ve la serie “*Law & Order*”, preferencia que, junto con la de sus compañeros, aproveché para organizar la simulación del juicio. En el examen diagnóstico, sostuvo que una guerra mundial era un problema de comunicación. Parfraseándola, comentaba que es un problema que involucra a todos mundialmente, en el cual es difícil llegar a un acuerdo, por lo que hay problemas y no hay tolerancia.

De acuerdo con ella, la Primera Guerra Mundial había comenzado en Sarajevo, en 1914, cuando Francisco Franco murió en Serbia; se desarrolló en Europa, y culminó en 1918, con los Tratados de Versalles, los cuales contenían cuestiones meramente actitudinales, como diálogo, venganza, presión, ayuda, alianza, traición y esperanza. El origen de la guerra, entonces se encontraba en la venganza, el odio y la intolerancia

Para ella, los actores que habían participado en este conflicto fueron de dos tipos, países y personajes. Por un lado, Alemania, Hungría e Italia conformaron la Triple Entente, enfrentada contra la Triple Alianza, integrada por Rusia, Francia e Inglaterra.

En cuanto a los personajes, mencionó a Francisco Franco y Otto von Bismark, quien, falta decir, no ocupó un lugar tan claro dentro del proceso de la guerra y, de hecho, sólo fue mencionado como involucrado. De igual forma, consideraba

que la guerra la ganó Inglaterra y la perdió Alemania. Los productos de este conflicto fueron miles de muertes y la destrucción de poblaciones.

Sus fichas biográficas las realizó con base en una obra de divulgación de Hitler y en los enlaces virtuales que recomendé utilizar para esta tarea, referentes a Gómez-Navarro. Pese a la advertencia que hice del carácter individual de esta actividad, compartió su trabajo con otras tres compañeras. Es remarcable que entregó ambas fichas completas, a diferencia de la mayoría de sus compañeros.

Su participación en la simulación del juicio fue paradójica. Inicialmente, su papel de detective facilitó a su equipo de investigación la integración de datos biográficos de José Luis Gómez-Navarro —desprendidos de una de sus fichas— que contribuyeron a realizar una defensa de este personaje ante los cuestionamientos de los otros equipos. Sin embargo, durante el juicio, no tuvo una participación destacable, como la de otros de sus compañeros de equipo.

En cuanto a su ensayo, podemos encontrar varios cambios epistemológicos. Primeramente, su delimitación temporal de la guerra se volvió ambigua entre el pasado y el presente. Anaya encontró difícil determinar un momento de conclusión pero, sobre todo, uno de comienzo. Se cuestionaba “¿La guerra terminó? O sólo está pausada, tranquila, quieta”. El principal problema, para ella, no era la supuesta pausa de este conflicto, sino justamente su inicio; concluía que “Para mí, la guerra aún no empieza y aún no termina, hasta que alguien gane y alguien pierda lo consideraré.” Subrayo aquí la presencia de esta guerra y su alejamiento del pasado.

Los actores que habían participado en ella, mantenían una cierta abstracción. Ahora sólo eran países, pues los personajes desaparecieron de su explicación de la guerra; además, Inglaterra ya no resultaba la vencedora. Estados Unidos y los fabricantes de armas eran los únicos beneficiados con la guerra, mientras que Alemania ya no era la derrotada. Remarco aquí su mención de los fabricantes de armas, ya que no fueron caracterizados con una nacionalidad específica.

Por otro lado, su explicación sobre el origen de la guerra aún carecía de multicausalidad, pues seguía siendo el fruto de la venganza, odio e intolerancia entre países, los cuales se enfrentaron en una guerra que ahora dividió en etapas (todas sucedidas en Europa), explicación que, como hemos visto, había quedado fuera de lo que trabajamos en el salón de clase.

En suma, Anaya mantuvo una explicación monográfica sobre el desarrollo de la guerra. Los actores se mantuvieron ambiguos, lo mismo que el origen y la espacialidad del conflicto, en tanto que su problema central radicó en formularse cuestionamientos que le dieran una certeza sobre la existencia de la Primera Guerra Mundial que parecía ser tan clara y acotada en el pasado, de acuerdo con su esquema inicial del proceso. Finalmente, su análisis apenas cuestionó el carácter de mundial o mundialidad de la guerra y su organización cumplió con los requerimientos de la ficha Lucero.

#### Alatraste

Alatraste, a diferencia de Anaya, tiene quince años, aún no tiene una claridad en su futuro profesional y disfruta de ver la serie "*Breaking Bad*". Sin embargo, al igual que Anaya, estaba muy segura en su explicación inicial sobre la guerra. Había durado cuatro años (de 1914 a 1918), y había ocurrido tanto en Europa como en Asia. Sus participantes se dividían en los bandos de la Triple Entente, conformado por Alemania y el imperio austro-húngaro, y la Triple Alianza, consolidada por Gran Bretaña, Estados Unidos, Rusia y Francia. El origen de la guerra se encontraba en el asesinato del archiduque F. Fernando en Sarajevo, aunque había sido ocasionada por países capitalistas y socialistas.

Los perdedores de esta guerra fueron Rusia, Alemania, Francia y Gran Bretaña, mientras que el vencedor, nuevamente fue Estados Unidos. Los resultados fueron pérdidas humanas y materiales, así como cambios en la organización y distribución territorial y política.

Sus fichas, a diferencia de la bibliografía que acompañaba el trabajo de Anaya, llevaban citas, fueron escritas en forma de prosa y contenían información de una fuente digital que no había sido contemplada por mí como un recurso

dudoso de información, por lo que las fichas contienen algunos errores de contenido, además, no cumplieron con los datos que habían sido solicitados en la ficha Ana.

Su participación en el juicio fue demasiado discreta. Fungió como parte del jurado y no tuvo una intervención durante toda la actividad. De hecho, como ella misma lo señala en su autoevaluación, el juicio no fue de su agrado.

Por el contrario, su ensayo fue un trabajo revelador en muchos sentidos. Primeramente, refleja que dio paso de la explicación monográfica a la relativización total. Su ensayo no tuvo una sola mención del periodo de la guerra, ni de su espacio, ni de sus actores, ni un esquema sobre su desarrollo. Su ensayo no contiene una valoración de las explicaciones de guerra que brindan los autores que revisamos en clase, pero a cambio posee un análisis de la guerra en la cual pone el acento en rastrear los orígenes de la revolución rusa dentro del periodo de guerra, así como una clasificación de las consecuencias de ésta en cuatro ámbitos diferentes, político, social, económico y cultural.

Comenta que “Definir lo que es guerra mundial es ampliamente subjetivo y conlleva una investigación mucho más profunda. Depende del punto que se vea, del contexto, de la situación temporal y espacial.” Su explicación no encierra ya una ambigüedad en las causas de la guerra, sino una dirección bien establecida, definir una guerra a partir de los intereses nacionales,

Un claro ejemplo es la forma en la que Lenin empezó a interesarse por cuestiones internacionales. Adoptando que la revolución por venir debía tener lugar en algunas de las naciones europeas industrialmente más desarrolladas, por lo que una guerra generalizada y global facilitaría la búsqueda de la revolución Rusa.

En suma, el ensayo es apenas una pequeña muestra del hiperrelativismo en el que los estudiantes pueden caer y generalizar cualquier tipo de fuente que se revise en clase, al mismo tiempo de perder especificidad en su concepción de guerra mundial. No obstante, el ensayo es también una de las pruebas más claras del enorme potencial que puede tener el modelo situación-problema si es conducido con la suficiente cautela con este tipo de estudiantes.

Soto

Es una chica de 16 años que tampoco tiene una certidumbre sobre la carrera que quiere estudiar y que ve la serie de "*Detective Conan*". Al igual que Anaya y Alatríste, Soto contemplaba que la Primera Guerra Mundial comenzó con el asesinato del archiduque de Austria en 1914 y culminó con la firma de los Tratados de Versalles, en los cuales Alemania fue dividida en dos partes y se gestó el conflicto que detonaría la Segunda Guerra Mundial.

Entre las causas de la guerra se encontraban problemas territoriales en Alemania, malentendidos, egoísmo e intereses. Las consecuencias de la guerra volvían a ser la muerte de millones de personas y pérdidas materiales. Los bandos participantes, la Triple Alianza y la Triple Entente cambiaron su composición, pues la primera ahora la formaron Alemania, Austria-Hungría e Italia, enfrentándose así a Inglaterra, Francia, Rusia y Estados Unidos.

Las fichas biográficas fueron entregadas de forma incompleta, pues sólo elaboró la correspondiente a Hitler y no utilizó ni una referencia bibliográfica con la cual realizó la tarea.

En cuanto a su participación en el juicio, Soto fungió también como parte del jurado y tampoco tuvo una intervención durante la dinámica, pese a haber declarado que la actividad fue de su agrado.

Su ensayo nuevamente incorporó concepciones abstractas de los actores y evitó tratar tanto el espacio de la guerra, como su tiempo de duración, su desarrollo y sus consecuencias; su riqueza, empero, se localiza en la forma en que relativizó la mundialidad de la guerra a partir de la recuperación de sus apuntes de clase y del texto de Gómez-Navarro.

Dice Soto,

Opino que está bien llamarla Guerra Mundial porque si bien no todos los países participaron en las batallas, se vieron afectados tanto para bien como para mal, ya que aunque seas un país neutro en la guerra, te puede afectar en cuanto a economía o en algo tan cotidiano como la importación y exportación, sin mencionar que durante la Primera Guerra Mundial, la

mayoría de las naciones tenían colonias por el mundo, quienes dependían de ellas.

En suma, Soto elaboró una reflexión muy general, basada en un análisis llevado a cabo a lo largo de las cuatro sesiones que duró la práctica. Este ensayo, aunque no presenta una relativización tan pronunciada como la de Alatríste, integró una reflexión libre de valoración de los autores revisados y sus textos, aunque incluyó varios elementos explicativos de uno de ellos. Su gran debilidad vuelve a ser el manejo de actores, espacio, tiempo, multicausalidad y, por supuesto, la ausencia de una mención de las intencionalidades de los autores.

### 3.4. Reflexiones finales

Pese a los resultados tan alentadores obtenidos con la práctica, a partir del contraste de las concepciones iniciales con las terminales de cada estudiante, se hace evidente aún quedan rubros sobre los cuales hace falta trabajar en la mejora y perfeccionamiento de la aplicación de la situación-problema. La primera deficiencia fue el desplazamiento que sufrió el tratamiento de los actores, espacio, tiempo e intencionalidad de los autores dentro de la propuesta, y el cual se hace presente tanto en la calidad de los ensayos, como en los resultados de las autoevaluaciones, en las cuales los estudiantes hacían explícito la necesidad de incluirlos como parte de la propuesta.

Esta solicitud grupal se contrapone a la construcción epistemológica individual por la que opta esta propuesta didáctica; sin embargo, podría quedar subsanado con una sesión en la que se profundice en la lectura de los textos programados en la tercera sesión. Así, la mejor opción que queda es reforzar la actividad de lectura de los textos de los autores y recalcar la importancia de las fichas biográficas en esta actividad, de forma que los estudiantes puedan poner en perspectiva de los discursos revisados en clase.

Es evidente también que las preguntas formuladas al principio de la práctica, específicamente en el diagnóstico, poseían una visión objetivista de la guerra,

en la cual, *per se*, habían ganadores y perdedores del conflicto. Este rasgo fue determinante para la propuesta, ya que parecía que la práctica se desarrollaría como una suerte de regularización o ejercicio para “corregir” todas las respuestas equivocadas del diagnóstico. Sin embargo y como puede apreciarse en el análisis de las evidencias, este error fue rápidamente subsanado al no encontrar respuestas afirmativas ni seguras al 100% al momento de definir ganadores y perdedores de la guerra, de hecho, la relativización grupal y generalizada sobre el concepto de Primera Guerra Mundial fue quizá el mayor de los logros en este sentido.

Otra deficiencia de esta práctica fue la falta de valoración de los discursos y los autores, por parte de los estudiantes. Sin duda, el pensamiento crítico se distingue por establecer una valoración de las diferentes ideas y postulados que se deseen revisar y justamente fue uno de los errores que presentó esta propuesta.

Probablemente, esta falla haya sido producida por la actividad de *role playing*, ya que el simple hecho de presentar a los estudiantes una oportunidad para llevar a cabo un juicio sobre los autores y sus conceptos (o enjuiciarlos) haya tenido un impacto mayor que su propósito original, construir una concepción grupal de la Guerra con base en los resultados de investigaciones en equipo. Por tanto, puedo concluir que aunque la dinámica haya resultado organizada, fructífera y positiva para la motivación del 412, lo mejor hubiera sido cambiar su nombre, ya que la carga que tuvo de “juicio” hizo al grupo disminuir su capacidad para valorar concepciones y decantarse por resolver quién era culpable o inocente en el proceso.

Peligrosamente, esta práctica se apoyó demasiado en las fichas que elaboré para cada actividad, hecho que convirtió a la situación-problema en un modelo débil en su práctica dentro de lapsos de trabajo cortos. Sin duda, esta característica podría revertirse en periodos de trabajo más prolongados, ya que es tarea del profesor establecer las normas de trabajo grupal e individual desde el comienzo del curso y reforzarlas con cada actividad que programe.

La última carencia fue de orden metodológico, dado que considero que pudo haber sido de gran importancia y utilidad llevar a cabo un breve ejercicio de

cómo citar tanto en las fichas y en los ensayos, pues sólo Alatríste fue la única que integró un aparato crítico en uno de sus trabajos.

Un acierto de esta práctica fue exigir en los alumnos un alto grado de compromiso y formalidad en todas las actividades que la integraron. Prueba de ello es que los conocimientos actitudinales del grupo, en términos generales, superaron las expectativas que había formado.

Finalmente, concluyo que, aunque queda por trabajar un buen tramo de la planeación didáctica para conseguir que los estudiantes logren formular valoraciones, esa práctica no sólo cumplió con su objetivo, sino lo superó en el aspecto ya mencionado. Por tanto, si los estudiantes no lograron producir la expresión escrita de un juicio crítico, durante la simulación del juicio, esta habilidad se hizo presente durante la actividad y tuvo como repercusión, que los estudiantes plasmaran un nivel de análisis básico en su ensayo, así como una relativización de los autores y sus postulados.

Referente a la valoración que hago del modelo situación-problema, debo decir que el modelo no sólo supone una manera alternativa y “novedosa” de enseñar y aprender historia, sino que otorga un mayor peso a los contenidos de orden metodológico o procedimentales frente a los declarativos, favorece la utilización de fuentes primarias y secundarias como materiales didácticos, el cuestionamiento de autores y de discursos que los estudiantes han prendido antaño y propicia la confrontación conceptual de cada estudiante. Sin embargo también debo reconocer que para lograr que la situación-problema funcione y fructifique de este modo, es tarea del profesor lograr que el grupo se motive y acuerde participar activamente en este modelo, razón por la cual considero fundamental que se integre un elemento lúdico al modelo situación-problema.

En este aspecto, no sólo reconozco la originalidad y conveniencia que propuso Dalongeville acerca de incorporar ejercicios mentales (que los profesores de filosofía aplican a sus estudiantes en determinados casos), sino que remarco la enorme ventaja que ofrece organizar juicios grupales como elementos lúdicos definidos como *role-playing*, puesto que no sólo exigen que los estudiantes lean, investiguen y se organicen para participar en tales actividades, sino que se motiven suficientemente, refuercen sus conocimientos declarativos y el

profesor pueda evaluar el aspecto actitudinal de sus estudiantes con mayor detenimiento.

Por último, tanto los resultados de esta propuesta didáctica como la misma construcción teórica de la secuencia didáctica han demostrado la lentitud con la que se desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes. Su complejidad y dificultad podrían desalentar al profesor que se propone trabajar con esta habilidad de dominio de sus estudiantes; empero, el hecho de ser una habilidad que se fortalece paulatinamente no justifica su descuido en un curso de historia. Prueba de ello es que los objetivos del programa de la asignatura de historia universal de la ENP no se oponen ni contradicen al desarrollo de esta habilidad, sino que la propician con su objetivo de fomentar el análisis y la reflexión de los estudiantes, así como la inclusión de materiales de apoyo escrito que ofrecen más de una explicación historiográfica respecto de cada tema, posibilitando su confrontación entre sí y con otro tipo de fuentes, como las primarias.

Es importante notar que la situación-problema requiere de un enorme trabajo y compromiso, a largo plazo, por parte del profesor, pues exige no sólo que domine los contenidos del programa, sino que también conozca y considere los objetivos institucionales que definirán el rumbo que tomará su práctica docente, los materiales con los cuales pueda y deba trabajar, el tamaño, la edad promedio y el comportamiento del grupo con el cual labore, el funcionamiento del modelo situación-problema y los contenidos que estará dispuesto a cuestionar en todo momento con los estudiantes, pues si algo queda demostrado en esta tesis es que no sólo los estudiantes del grupo transforman sus concepciones acerca de un tema específico, sino que el profesor es igualmente sensible a este tipo de cambios bajo cualquier circunstancia.

## Notas

### Nota1. ¿Concepciones o representaciones sociales?

Utilizar el término de «concepción» en vez de «representación social» representa una disyuntiva teórica que necesita ser resuelta antes de abordar el modelo de situación-problema. En primer lugar, Giordan y Vecchi, amplios lectores de los estudios de la teoría de representaciones sociales, a lo largo de la primera parte de *Los orígenes del saber*, sugieren utilizar el vocablo «concepción» sobre el de «representación» por razones de origen histórico y epistemológico.

En primer lugar, porque recuperan la discusión comenzada en el siglo XVIII, sobre la existencia de lo «innato» y lo «adquirido» en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tomando partido por los «innatistas», filósofos que sostuvieron la existencia de estructuras mentales preexistentes en contra de otros autores como Condillac, quienes aseguraban que la mente era una entidad pasiva a la espera de recibir ideas.<sup>275</sup>

Esta recuperación histórica marca el comienzo del desarrollo de la teoría de las representaciones sociales, postulada a finales del siglo XIX por Emile Durkheim, en un intento de revitalizar aquella discusión y cuyo impacto derivó en un proyecto que residía en rastrear un pensamiento común irreductible (o formas colectivas del pensamiento), definirlo, caracterizarlo y comprenderlo como pensamiento colectivo impuesto en cada miembro de la sociedad.

Esta teoría, mucho más sistematizada que las ideas generales o innatas discutidas durante el siglo XVIII, fue recapitulada por Gabriel de Tarde y Gustave Le Bon a finales del siglo XIX; a mediados del siglo XX, por Serge Moscovici, en su tesis doctoral, *El psicoanálisis, su imagen y su público: estudio de la representación social del psicoanálisis* (1961), y entre 1980 y 2000 por estudiosos del ámbito de la psicología social, como Claudine Herzlich, Willem Doise y Anne-Nelly Perret-Clermont, quienes afirmaron que las representaciones sociales son un cúmulo de creencias, concepciones y valores

---

<sup>275</sup> André Giordan y Gérard de Vecchi. *Op .cit.* p. 91.

que pueden conocerse a través del estudio de paradigmas u objetos significativos de una sociedad determinada.<sup>276</sup>

Todo este desarrollo de la teoría de las representaciones sociales, desde el momento en el que derivó en la búsqueda de denominadores comunes, no es aplicable para el proyecto de Giordan y Vecchi, puesto que

[...] excluye todo conocimiento, por poco preciso que se quiera, de lo que piensa, en concreto, un individuo determinado [lo que conlleva a esta teoría al] riesgo de excluirse del análisis de los procesos de apropiación del saber; puede llegar a no permitir la comprensión de la estructuración por el individuo de la realidad y, en concreto, de cómo se realiza la integración de este saber científico; además, no permite el acercamiento al problema que constituye la búsqueda de la forma de anclaje de cada representación individual en un conjunto de significados y valores sociales.<sup>277</sup>

Y en segundo lugar, por la contingencia conceptual desarrollada en los últimos cuarenta años dentro de los campos de la psicopedagogía y la psicología, ambigüedad que tiene su origen en la confrontación entre las investigaciones sobre las representaciones como un recurso didáctico y aquellas que las concebían como un proceso de aprendizaje.

Las primeras presentaban a las representaciones “como factores que deb[ían] tenerse en cuenta para evitar el bloqueo de los conocimientos: como un tipo de ‘cosas’ que existe en la mente de los alumnos, dotadas de una naturaleza estable en cualquier circunstancia y que deben conocerse previamente al comienzo de cualquier curso.”,<sup>278</sup> mientras que las segundas no sólo tomaban en cuenta su funcionalidad al empezar un curso, sino que establecieron relaciones entre éstas, y las transposiciones didácticas, estrategias pedagógicas y objetivos del curso.<sup>279</sup>

---

<sup>276</sup> *Ibidem.* y Michel-Louis Rouquette. “La teoría de las representaciones sociales hoy: esperanzas e impases en el último cuarto de siglo (1985-2009)” Recurso digital disponible en el portal del Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ) de la UNAM: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/20101/trd/trd6.pdf> (Consultado en agosto, 2014). 8 p. p. 133-135.

<sup>277</sup> André Giordan y Gérard de Vecchi. *Op.cit.* p. 92.

<sup>278</sup> *Ibid.* p. 96.

<sup>279</sup> *Ibid.* p. 100-101.

Tras haber planteado estas diferencias e identificar casi 30 acepciones distintas de representaciones, Giordan y Vecchi sugieren la utilización de «concepciones» como

[...] un concepto operatorio, especie de red cuyas mallas permitan filtrar los hechos didácticos en nuestro poder [que] enfatiza el hecho de que se trata, en un primer nivel, de un conjunto de ideas coordinadas e imágenes coherentes, explicativas, utilizadas por las personas que aprenden para razonar frente a situaciones-problema, y sobre todo evidencia la idea de que este conjunto traduce una estructura mental subyacente responsable de estas manifestaciones contextuales.<sup>280</sup>

Cabe añadir que esta «concepción» posee cinco componentes, problema (preguntas que ponen en marcha a la concepción), marco de referencia (conocimientos activados por el individuo para formular su concepción), operaciones mentales (procedimientos intelectuales que relacionan los conocimientos del marco de referencia y permiten producir una concepción), red semántica (organización creada entre el marco de referencia y las operaciones mentales) y significantes (conjunto de signos y símbolos necesarios para crear una concepción).<sup>281</sup>

Además, la concepción ostenta tres características fundamentales, se corresponde con una estructura subyacente, es un modelo explicativo y tiene una génesis al tiempo individual y social.<sup>282</sup> Este último rasgo debe entenderse como la construcción de concepciones individuales a raíz de las prácticas sociales de cada sujeto en distintos entornos, así como de la influencia que ejercen diferentes sectores sociales y medios de información sobre él.

Frente a esta senda definición, Dalongeville se vale de este último rasgo de la propuesta de concepción y sostiene que Giordan y Vecchi son muestra de los investigadores que recuperaron la definición de representaciones de Moscovici y la trasplantaron al terreno de las ciencias de la educación, dado que el valor real del trabajo de Giordan y Vecchi se traduce en que ambos “insistieron sobre el carácter individual de las representaciones de cada cual (representaciones

---

<sup>280</sup> *Ibid.* p. 103.

<sup>281</sup> *Ibid.* p. 111.

<sup>282</sup> *Ibid.* p. 103-109.

mentales) para, finalmente, volver a la definición de grandes tipologías de representaciones (representaciones sociales).”<sup>283</sup>

En suma, para Dalongeville, las representaciones —a las que da por sabidas— no son ni concepciones, ni procesos de construcción mental, sino «representaciones iniciales» del «discente» (o aprendiz) que encarnan “un obstáculo que impide que se construyan nuevos conocimientos.”<sup>284</sup>

Michel Huber opta por utilizar el término representación debido a que, si bien plantea que la propuesta de Giordan y Vecchi tuvo un impacto en la enseñanza general (centrada en la transformación de representaciones) y la enseñanza profesional (centrada en el desarrollo de competencias), reconoce que la utilización del término concepción es propia del lenguaje científico y representación, a la que define como «auténtica imagen mental», pertenece al ámbito social, por lo cual favorece el empleo de éste último vocablo, y al que identifica en dos dimensiones distintas, la social y la personal.<sup>285</sup>

La primera dimensión trata de «representaciones dominantes» o comunes entre los miembros de un mismo grupo social, en tanto que la segunda dimensión refiere a la historia única de cada sujeto, es decir, a la influencia indirecta que la sociedad ejerce sobre un sujeto a través de lecturas, interacciones interpersonales y experiencias vividas.

Para Huber, las “representaciones se estructuran a partir de conceptos que se pueden afinar y enriquecer con otros. Están muy relacionadas con competencias (metodológicas) [...] y con el dominio de medios de expresión [...] para poder formalizarlas.”<sup>286</sup> Además, su transformación, junto con el de las competencias, depende exclusivamente del trabajo de un formador, de un profesor de Historia.

## Nota 2. Diferencias entre ABP y situación-problema

El ABP es un modelo didáctico desarrollado en universidades norteamericanas durante la segunda mitad del siglo XX, el cual está emparentado con el

---

<sup>283</sup> Alain Dalongeville. “Noción y práctica...”. p. 4.

<sup>284</sup> *Ibid.* p. 5.

<sup>285</sup> Michel Huber. “La situación problema como facilitador...” p. 29-30.

<sup>286</sup> *Ibid.* p. 31.

constructivismo. Consiste en el planteamiento de un problema basado en una situación real a la que, profesional o laboralmente, podría enfrentarse un futuro profesionalista.<sup>287</sup>

Un ABP es equiparable con una situación-problema en cuatro aspectos. Primeramente, integra tanto conocimientos como habilidades en su aprendizaje. Recordemos que la situación-problema pretende desarrollar habilidades a partir del trabajo con conocimientos y conceptos.<sup>288</sup>

En segundo lugar, ambos modelos parten del trabajo con conocimientos previos. Aunque la situación-problema se inserta en el debate entre representaciones individuales, sociales y concepciones, es innegable que su inicio se localiza en el marco conceptual de cada individuo, al igual que el ABP.

En tercer lugar, tanto el ABP como la situación-problema basan su desarrollo en el planteamiento de problemas. Pese a que nominalmente podría parecer un rasgo obvio, en realidad el tipo y la forma en que se formulan estos problemas cambia de un modelo a otro.

Y finalmente, los dos modelos suponen que los problemas que presentan detonan conflictos cognitivos en los estudiantes. Siendo el conflicto cognitivo, junto con el uso de conocimientos previos (o preconcepciones), uno de los pilares del constructivismo, permite comprender entonces porque el ABP puede ser confundido con la situación-problema.<sup>289</sup>

Aunque ambos modelos parten de estas premisas constructivistas no conviene ser confundidos uno con otro, ya que la situación-problema plantea problemas históricos que no necesariamente deben guardar una estrecha relación (temporal, espacial, empática, etc.) con el contexto de los estudiantes, a diferencia del ABP.

---

<sup>287</sup> Juan Iglesias. "El aprendizaje basado en problemas en la formación inicial de docentes" en: *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*. Trimestral. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Oficina Internacional de Educación. Septiembre, 2002. v. XXXII. n. 3. [p. 81-97]. [p. 87]., Pamela Labra, et. al. "El enfoque ABP en la formación inicial docente de la Universidad de Atacama: el impacto en el quehacer docente" en: *Estudios pedagógicos*. Semestral. Valdivia, Universidad Austral de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades. Julio, 2011. v. XXXVII. n. 1. p. 165-185. p. 169.

<sup>288</sup> Juan Iglesias. *Op. cit.* [p. 85]. Cfr. Alain Dalongeville. "Noción y práctica..." p. 14.

<sup>289</sup> Juan Iglesias. *Ídem*.

La situación-problema es un modelo didáctico que pretende desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, lo cual equivale a decir que éstos no se encuentran sometidos a un proceso de aprendizaje a contrarreloj en el que se pretenda que aprendan a aprender rápidamente y asimilar luego grandes cantidades de información.<sup>290</sup>

Mientras que el ABP persigue que los estudiantes obtengan un panorama de su futura actividad profesional, la situación-problema no prepara a futuros historiadores, sino a pensadores críticos y plurales, quienes puedan analizar y valorar diferentes soluciones de problemas de diversa índole.

De acuerdo con el modelo del ABP, la construcción de conocimientos preferentemente debe llevarse a cabo a través de trabajos de investigación en equipo,<sup>291</sup> en contraste con la situación-problema que contempla tanto el trabajo en equipos, como el grupal e individual, siendo este último el más acorde con la teoría psicopedagógica del modelo piagetiano.

Y finalmente, la situación-problema puede aplicarse desde la educación básica, mientras que el ABP sólo “concuera con las actuales exigencias y políticas del desarrollo universitario”.<sup>292</sup>

---

<sup>290</sup> *Ibidem*. La duración que conlleva desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes puede ser consultada en: Frida Díaz-Barriga Arceo. *Ídem*. p. 22-24.

<sup>291</sup> Juan Iglesias. *Ídem*.

<sup>292</sup> *Ibidem*. Cfr. Yannick Le Marec. *Op. cit.* p. 3 y 5.

## Bibliografía

### Bibliografía digital

Barreda, Gabino. "Oración cívica". Recurso digital disponible en el portal Biblioteca.org: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/1112.pdf> (Consultado en agosto, 2014).

Boffey, Daniel. "Gove and junior minister split over how to teach history of First World War" Recurso digital disponible en el portal de *The Guardian*: <http://www.theguardian.com/politics/2014/jan/25/michael-gove-first-world-war-education-elizabeth-truss> (Consultado en abril, 2014).

Cassany, Daniel. "Metodología para trabajar con géneros discursivos", recurso digital disponible en el portal digital de la Universitat Pompeu Fabra: [http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21506/Cassany\\_LIBURUAehue\\_i08-02.pdf?sequence=1](http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21506/Cassany_LIBURUAehue_i08-02.pdf?sequence=1) (Consultado en marzo, 2015).

Cardoso Vargas, Hugo Arturo. "El modelo pedagógico de la Escuela Nacional Preparatoria". Recurso digital disponible en el portal Odiseo: <http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/cardoso-modelo-pedagogico-enp.html> (Consultado en agosto, 2014).

Dalongeville, Alain. "Desafíos en didáctica de la historia: aportes europeos y nuevas perspectivas". recurso digital disponible en el portal digital Situations-problemes: <http://www.situationsproblemes.com/espagnol/page1esp.htm> (Consultado en marzo, 2015).

"El estudio de casos como técnica didáctica" Archivo digital, disponible en el portal del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey: <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.PDF> (Consultado en enero, 2015).

García Reche, Nuria. "América Latina y la I Guerra Mundial" recurso digital disponible en el portal Deutsche Welle (DW): <http://www.dw.de/am%C3%A9rica-latina-y-la-i-guerra-mundial/a-15939701> (Consultado en septiembre, 2014).

“Encuesta Nacional de Valores en Juventud, 2012” Disponible en el portal digital del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE): [http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ\\_2012.pdf](http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ_2012.pdf) (Consultado en julio, 2014).

*Gaceta de la Universidad* n. 273. Disponible en el enlace digital: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGdlbnAudW5hbS5teHxtb2RpZmljYWNpb25jdXJyaWN1bGFyfGd4OjU0YWE1YzY0NjA0N2I4ZQ> (Consultado en noviembre, 2015).

Heffer, Simon. “First World War: battle of historians”. Recurso digital disponible en el portal digital del diario New Statesman: <http://www.newstatesman.com/politics/2014/07/simon-heffer-first-world-war-battle-historians> (Consultado en septiembre, 2014).

Jurado Cuéllar, Silvia E. “Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014”. Recurso disponible en el portal digital de la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria (DGENP): [http://dgenp.unam.mx/direccgral/directora/plan\\_desarrollo\\_2010\\_2014.pdf](http://dgenp.unam.mx/direccgral/directora/plan_desarrollo_2010_2014.pdf) (Consultado en julio, 2014). 88 p.

Kennedy, Maev. “Britain entering First World War was ‘biggest error in modern history’” Recurso digital disponible en el portal de *The Guardian*: <http://www.theguardian.com/world/2014/jan/30/britain-first-world-war-biggest-error-niall-ferguson> (Consultado en abril, 2014).

Kovacs, Jason F. y Brian S. Osborne. *A Bibliography: The Great War (1914-1918)*. Halifax, World Heritage Tourism Research Network, Mount Saint Vincent University, 2014. Recurso digital disponible en el portal de World Heritage Tourism Research Network: <http://www.whtrn.ca/Data/Sites/1/media/greatwarbibliography.aug3,2014.final.pdf> (Consultado en abril, 2014).

Lenin, Vladimir I. *Obras V (1913-1916)*. 232 p. p. 161-191. Recurso digital disponible en el portal marxists.org:

<https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/oe12/lenin-obrasescogidas05-12.pdf> (Consultado en octubre, 2014).

Lisher, Jonathan, Iannis Roeder, *et. al.* "Teaching the first world war: what Europe's pupils learn about the conflict". Recurso digital, disponible en el portal del diario *The Guardian*: <http://www.theguardian.com/world/2014/jan/16/teaching-first-world-war> (Consultado en enero, 2015).

Lougharn, Tracey. "Review of Masculinity, Shell shock and emotional survival in the First World War". Recurso digital disponible en el portal *Reviews in History*: <http://www.history.ac.uk/reviews/review/944> (Consultado en septiembre, 2014).

Marco mexicano de certificación. Recurso digital disponible en el portal de la Secretaría de Educación Pública (SEP): [http://www.iep.sep.gob.mx/images/docpdf/mmc\\_2013.pdf](http://www.iep.sep.gob.mx/images/docpdf/mmc_2013.pdf) (Consultado en agosto, 2014).

Martínez González, Lourdes del Carmen. "Lúdica como estrategia didáctica" [En línea]. Recurso digital, disponible en el portal e-scholarum: <http://genesis.uag.mx/escholarum/vol11/ludica.html> (Consultado en diciembre, 2014).

"Organización de los aprendizajes del Programa de Estudio 2011. Educación Básica Secundaria." Recurso disponible en el portal digital de la SEP: [http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/secundaria/historia/2do/SA2\\_HI\\_OR\\_G.pdf](http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/secundaria/historia/2do/SA2_HI_OR_G.pdf) (Consultado en julio, 2014).

Perry, Keith. "Minister says First World War victory should not be celebrated" Recurso digital disponible en el portal de *The Telegraph*: <http://www.telegraph.co.uk/history/world-war-one/10623423/Minister-says-First-World-War-victory-should-not-be-celebrated.html> (Consultado en mayo, 2014).

"Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria", 1996. En: Portal digital de la Escuela Nacional Preparatoria: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto.html> (Consultado en julio, 2014).

Plunkett, John. "Jeremy Paxman accuses Michael Gove of 'wilfully misquoting' historian" Recurso digital disponible en el portal de *The Guardian*: <http://www.theguardian.com/media/2014/jan/15/jeremy-paxman-michael-gove> (Consultado en abril, 2014).

Portal digital Comentariodetextos.com: <http://www.comentariodetexto.com/comentario-trasfondista-de-textos-literarios/> (Consultado en enero, 2015).

Portal digital de la Escuela Nacional Preparatoria: <http://www.dgenp.unam.mx/acercaenp/mision.html> (Consultado en agosto, 2014).

Portal digital de la UPAEP: <http://online.upaep.mx/campusTest/ebooks/DesarrolloCognitivoeInteligencia.pdf> (Consultado en noviembre, 2015).

"Programa de estudios de la asignatura de Historia Universal III". Recurso disponible en el portal digital de la ENP: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto/1403.pdf> (Consultado en julio, 2014).

Rafael Linares, Aurelia. "Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky". Recurso digital disponible en el portal de Paidopsiquiatria: [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/Teorias\\_desarrollo\\_cognitivo.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/Teorias_desarrollo_cognitivo.pdf) (Consultado en julio, 2014).

"Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior". Recurso digital disponible en el portal digital de la SEMS: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo\\_6Reporte\\_de\\_la\\_ENDEMS.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf) (Consultado en julio, 2014).

Rouquette, Michel-Louis. "La teoría de las representaciones sociales hoy: esperanzas e impases en el último cuarto de siglo (1985-2009)" Recurso digital disponible en el portal del Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ) de la UNAM:

<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/20101/trd/trd6.pdf>

(Consultado en agosto, 2014). 8 p.

“Teaching the First World War: what the Europe’s pupils learn about the conflict”. Recurso digital disponible en el portal de *The Guardian*:

<http://www.theguardian.com/world/2014/jan/16/teaching-first-world-war>

(Consultado en abril, 2014).

Winter, Jay. “The Great War Today”. Recurso disponible en el portal digital

PBS: [http://www.pbs.org/greatwar/historian/hist\\_winter\\_23\\_today.html](http://www.pbs.org/greatwar/historian/hist_winter_23_today.html)

(Consultado en septiembre, 2014).

### **Bibliografía impresa**

Agüero Servín, Mercedes de. “¿Qué es un modelo pedagógico? Primera parte” en: *Didac*. Semestral. México, Universidad Iberoamericana (UIA). Primavera, 2004. n. 43. p. 49-55.

Ahumada Acevedo, Pedro. *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México, Paidós, 2005. 164 p.

Akçam, Taner. *A shameful act: the Armenian genocide and the question of Turkish responsibility*. New York, Metropolitan Books, 2006. 483 p.

Akçam, Taner. *The Young Turks’s crime against humanity: the Armenian genocide and ethnic cleansing in the Ottoman empire*. Princeton, Princeton University Press, 2012. 528 p.

Albertini, Luigi. *The origins of the war of 1914*. Tr. y ed. Isabella M. Massey. New York, Oxford University Press, 1952-1957. 3 v.

Alvarado, María de Lourdes. “Las Escuelas Nacionales durante el siglo XIX” en: *Maravillas y curiosidades. Mundos inéditos de la universidad*. México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 2004. 446 p., ils. p. 218.

Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Tr. Eduardo L. Suárez. 1ª ed. española de la 2ª ed. en inglés. México, FCE, 1993. 315 p. (Popular, 498).

Appendini, Ida y Silvio Zavala. *Historia Moderna y Contemporánea*. México, Porrúa, 1984. [493 p.]

Arvizu Velázquez, Teresita de Jesús. “El análisis de textos de carácter histórico como estrategia para lograr el cambio conceptual en los alumnos del bachillerato” (Tesis MADEMS Historia, Facultad de Filosofía y Letras). Dir. María del Carmen León Cázares. México, El autor, 2011. 276 p.

Audoin Rouzeau, Stéphane, Annette Becker, *et. al.* (eds.). *La politique et la guerre. Pour comprendre le XXé siècle européen*. Paris, Editions Agnès Viénot, Noesis, 2002. 655 p.

Berghahn, Volker R. *Germany and the approach of war in 1914*. London, MacMillan, 1973. 260 p.

Berghahn, Volker R. y John C. G. Röhl. *The Kaiser and his court: Wilhelm II and the government of Germany*. Tr. Terence F. Cole. Cambridge, New York Cambridge University Press, 1994. 275 p.

Bosworth, Richard J. *Italy, the least of the great powers: Italian foreign policy before the First World War*. Cambridge, Cambridge University Press, 1979. 537 p.

Brom, Juan. *Esbozo de Historia Universal*. 13ª ed. México, Grijalbo, 1973. 274 p. (Tratados y manuales).

Brom, Juan. *Esbozo de Historia Universal*. México, Grijalbo, 1989. [376 p.]

Bourke, Joanna. *Dismembering the male: men's bodies, Britain and the Great War*. Chicago, University of Chicago Press, 1996. 336 p.

Carretero, Mario, Liliana Jacott y Asunción López-Majón. “La enseñanza de la historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles?” en: Mario Carretero. Y James F.

Voss (comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu, 2004. 352 p.

Carretero, Mario y María Fernanda González. “Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España” en: Mario Carretero. Y James F. Voss (comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu, 2004. 352 p. p. 181-182.

Castillo Marcelo, Maribel. “Militarización escolar durante el gobierno de Victoriano Huerta” (Tesis de licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras) Dir. Josefina McGregor Garate. México, El autor, 2000. 94 p.

Castrejón, Jaime y Alfonso López. “La UNAM y su bachillerato” en: Javier Mendoza, Pablo Latapí y Roberto Rodríguez (coords.). *La UNAM: el debate pendiente*. México, UNAM, CESU, Plaza y Valdés, 2001. 285 p. p. 89-108.

Chaves Salas, Ana Lupita. “Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky” en: *Educación*. Semestral. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación. Septiembre-Diciembre 2001. v. 25. n. 2. p. 59-65.

Churchill, Winston. *The world crisis, 1911-1918*. Intr. Martin Gilbert. New York, Free Press, 2005. 857 p.

Clark, Alan. *The donkeys*. London, Hutchinson, 1961. 261 p.

Coll, César, Elena Martín, et. al. *El constructivismo en el aula*. 9ª ed. Barcelona, Graó, 1999. 183 p. (Pedagogía).

Compagnon, Olivier. “1914-1918: the death throes of civilization. The elites of Latin America face the Great War” en: Jenny Macleod y Pierre Purseigle (eds.). *Uncovered fields. Perspectives in First World War studies*. Leiden, Brill, 2004. 308 p. p. 279-295.

Compagnon, Olivier. “L’Amérique latine et la Guerre” en: Stephane Audoin-Rouzeau et Jean Jacques Becker (dirs.). *Encyclopédie de la Grande Guerre, 1914-1918*. París, Bayard, 2004. p. 889-901.

Compagnon, Olivier. "Latin America" en: Jay Winter (dir.). *Cambridge History of First World War. v. 1. (Global War)*. Cambridge, Cambridge University Press, 2013. p. 533-555.

Compagnon, Olivier y Armelle Enders. "Entrer en guerre? Neutralité et engagement de l'Amérique latine entre 1914 et 1918" en: *Relations internationales*. Trimestral. (París-Ginebra). Enero-Marzo, 2009. n. 137. p. 31-43.

Dadrian, Vahakn N. "Genocide as a problem of national and international law: the World War I Armenian case and its contemporary legal ramifications" en: *Yale Journal of International Law*. New Haven, Yale Law School, 1989. v. 14. n. 2. p. 221-334.

Dadrian, Vahakn N. *The History of Armenian genocide: ethnic conflict from the Balkans to Anatolia to the Caucasus*. Oxford, Berghahn Books, 1995. 452 p.

Dadrian, Vahakn N. *Warrant for genocide: key elements of Turko-Armenian conflict*. New Brunswick, New Jersey, Transaction Publishers, 2003. 214 p.

Dalongeville, Alain. "Desafíos en didáctica de la historia" *Op. cit.* [s. p.]

Dalongeville, Alain. "Noción y práctica de la situación-problema en Historia." en: *Enseñanza de las ciencias sociales*. Anual. Barcelona, Universitat de Barcelona. 2003. n. 2. p. 1-12.

Dalongeville, Alain. *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au Cycle 3*. Paris, Hachette, 2000. [s. p.]

Dalongeville, Alain y Michel Huber. *Enseigner l'histoire autrement*. Lyon, Chronique Sociale, 2002. [s. p.]

Delgado de Cantú, Gloria. *El mundo moderno y contemporáneo bajo la influencia de Occidente*. México, Alhambra, 1989. [412 p.]

Díaz-Barriga Arceo, Frida. "El desarrollo de habilidades cognoscitivas para promover el estudio independiente" en: *Tecnología y comunicación educativas*. México, UNAM. Semestral. Enero-Junio 1998. v. 12. n. 27. p. 17-27.

Díaz-Barriga Arceo, Frida. "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato" en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Trimestral. Septiembre-Diciembre 2001. v. 6. n. 13. p. 525-554.

Díaz-Barriga Arceo, Frida. "La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales. Notas sobre la comprensión del conocimiento social" en: *Perfiles educativos*. Enero-Abril 1993. n. 60 p. 29-34.

Díaz-Barriga Arceo, Frida. "La formación de aspectos metacurriculares con alumnos de educación media superior" en: *Perfiles educativos*. Julio-Septiembre 1994. n. 65. p. 17-23.

Díaz-Barriga Arceo, Frida. "Operaciones de pensamiento formal: estado actual de la teoría y la investigación" en: *Revista mexicana de psicología*. México, UNAM, Facultad de Psicología. Semestral. Enero-Junio 1987. v. 4. n.1. p. 41-46.

Díaz-Barriga Arceo, Frida. "Una aportación a la didáctica de la historia. la enseñanza- aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato" en: *Perfiles educativos*. Trimestral. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Octubre, 1998. n. 82. 31 p.

Field, Frank. *British and French writers of the First World War: comparative studies in cultural History*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991. 296 p.

Fischer, Fritz. *Griff nach der weltmacht: die kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland, 1914-18*. Düsseldorf, Droste, 1961. 896 p.

Fischer, Fritz. *War of illusions: German policies from 1911 to 1914*. Tr. Marian Jackson & Alan Bullock. London, Chatto & Windus, 1975. 578 p.

Flores Castillo, Fernando. "El aprendizaje de la historia a través de la situación problema en un contexto cooperativo". (Tesis de maestría en desarrollo educativo, Universidad Pedagógica Nacional, UPN). México, El autor, 2006. 155 p.

Gadamer, Hans Georg. *La educación es educarse*. Tr. Francesc Pereña Blasi. Barcelona, Paidós, 2000. 56 p.

Gerlach, Christian. *Extremely violent societies. Mass violence in the twentieth-century world*. Cambridge, Cambridge University Press, 2010. 489 p.

Giordan, André y Gérard de Vecchi. *Guía práctica para la enseñanza científica*. Tr. Marisol Arbués Castán. Sevilla, Díada, 2006. 264 p. (Fundamentos, 22).

Giordan, André y Gérard de Vecchi. *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. 4ª ed. Sevilla, Díada, 1999. 316 p. (Fundamentos, 1).

Gómez Morales, Eduardo Manuel. "Enseñanza de la Historia en la ENCCH-UNAM. Didáctica de la historiografía, una propuesta para la Educación Media Superior" (Tesis MADEMS Historia, Facultad de Filosofía y Letras). México, El autor, 2015. 216 p.

Gómez-Navarro, José L., María Teresa González Colbert, et. al. *Historia Universal*. México, Pearson Education, 1998. 571 p.

González de Lemoine, Guillermina. "Reseña sobre la enseñanza de la historia de México en la Escuela Nacional Preparatoria" en: Victoria Lerner Sigal (comp.). *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora (en adelante, I. Mora), 1990. 493 p. p. 33-38.

González de Lemoine, Guillermina, Elvira López Machorro, et. al. *Atlas de Historia Universal Contemporánea. 4º año de bachillerato*. México, UNAM, 1985. 142 p.

González de Lemoine Guillermina, et. al. *Altas de Historia Universal Contemporánea*. México, Limusa, 1993. [133 p.]

Gregory, Adrian. "British war enthusiasm: a reassessment" en: Gail Braybon (ed.). *Evidence, History and the Great War: historians and the impact of 1914-1918*. New York, Bergham, 2004. 256 p.

Gullace, Nicoletta. *Fighting different wars: experience, memory and the First World War in Britain*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004. 333 p.

Gullace, Nicoletta. *The blood of our sons: men, women and the renegotiation of British citizenship during the Great War*. New York, Palgrave MacMillan, 2002. 284 p.

Hastings, Max. *Catastrophe: Europe goes to war 1914*. New York, A. Knopf, 2013. 628 p.

Herf, Jeffrey. *Reactionary modernism. Technology, culture and politics in Weimar and the Third Reich*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984. 264 p.

Herwig, Holger. "The first German congress of workers' and soldiers' councils and the problem of military reforms". en: *Central European History*. Cambridge, Cambridge University Press. Semestral. Junio, 1968. v. 1. n. 2. p. 150-165.

Hitler, Adolf. *Mi lucha*. 1ª ed. electrónica en español. Chile, [s. l.], Jusego, 2003. 415 p.

Hölzle, Erwin. *Der Geheimnisverrat und der Kriegsausbruch, 1914*. Göttingen, Musterschmidt, 1972. 39 p.

Hovannisian, Richard G. "The allies and Armenia, 1915-18" en: *Journal of Contemporary History*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore y Washington D.C., SAGE Publications. Trimestral. Enero, 1968 v. 3 n. 1. p. 145-168.

Hovannisian, Richard G. *The Armenian genocide: cultural and ethical legacies*. New Brunswick, New Jersey, Transaction Publishers, 2007. 449 p.

Hovannisian, Richard G. (ed.). *The Armenian genocide: History, Politics, Ethics*. New York, Saint Martin Press, 1992. 362 p.

Howard, Michael. *La Primera Guerra Mundial*. Barcelona, Crítica, 2008. 208 p. (Biblioteca de bolsillo, 131).

Huber, Michel. "La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de Historia." en: *Enseñanza de las ciencias sociales*. Anual. Barcelona, Universitat de Barcelona. 2004. n. 3. p. 29-38.

Huber, Michel y P. Chautard. *Les saviors caches des enseignants*. Paris, L'Harmattan, 2001. [s. p.]

Hynes, Samuel. *A war imagined: the First World War and English culture*. London, Bodley Head, 1991. 528 p.

Iglesias, Juan. "El aprendizaje basado en problemas en la formación inicial de docentes" en: *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*. Trimestral. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Oficina Internacional de Educación. Septiembre, 2002. v. XXXII. n. 3. [p. 81-97].

Joll, James. *1914: the unspoken assumptions*. (Conferencia inaugural del 25 de abril de 1968). London, London School of Economics and Political Science, Weidenfeld & Nicolson, 1968. 24 p.

Jones, Heather. *Violence against prisoners of war in the First World War: Britain, France and Germany, 1914-1920*. Cambridge, Cambridge University Press, 2011. 451 p.

Keegan, John. *The First World War*. New York, A. Knopf, Random House, 1999. 475 p.

Kehr, Eckhardt. *Der primat der innenpolitik. Gesammelte aufsätze zur preussisch- deutschen sozialgeschichte im 19 und 20 jahrhundert*. Presentación y edición de Hans-Ulrich Wehler. Prólogo de Hans Herzfeld. Berlín, de Gruyter, 1965. 292 p.

Kertzer, David y Marzio Barbagli (eds.). *The History of the European family*. New Haven, Yale University Press, 2003. 3 v.

Koselleck, Reinhart. *historia/Historia*. Tt. Antonio Gómez Ramos. 2ª ed. Madrid, Trotta, 2010. 153 p.

Kramer, Alan. *Dynamic of destruction: cultura and mass killing in the First World War*. Oxford, Oxford University Press, 2007. 434 p.

Labra, Pamela, *et. al.* "El enfoque ABP en la formación inicial docente de la Universidad de Atacama: el impacto en el quehacer docente" en: *Estudios pedagógicos*. Semestral. Valdivia, Universidad Austral de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades. Julio, 2011. v. XXXVII. n. 1. p. 165-185.

Langer, William Leonard. *European alliances and alignments, 1871-1890*. 2ª ed. New York, A. Knopf, 1950. 510 p.

Lefebvre, Georges. *El nacimiento de la historiografía moderna*. Tr. Alberto Méndez. Barcelona, Martínez Roca, 1974. 342 p.

Lieven, Dominic C. B. *Russia and the origins of the First World War*. New York, St. Martin's Press, 1983. 213 p.

Mangan, J. A. y James Walvin. *Manliness and morality: middle-class masculinity in Britain and America, 1800-1940*. Manchester, Manchester University Press, 1987. 278 p.

Marec, Yannick Le. "Problematización y proceso de secundarización en el aprendizaje de la Historia." en: *Enseñanza de las ciencias sociales*. Anual. Barcelona, Universitat de Barcelona. 2009. n. 8. p. 3-12.

Marsiske, Renate. "La Universidad Nacional de México (1910-1929)" en: Renate Marsiske (coord.). *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. UNAM, CESU, Plaza y Valdés, 2001. 326 p. p. 117-161

Martel, Gordon. *Origins of the First World War*. 3ª ed. New York, Routledge, 2013. 160 p.

Mattozzi, Ivo. "La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia" en: *Teoría y didáctica de las ciencias sociales*.

Semestral. Mérida, Venezuela, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación. 1999. n. 4. p. 27-56.

McCartney, Helen. *Citizen soldiers: the Liverpool territorial in the First World War*. Cambridge, Cambridge University Press, 2005. 275 p.

Meyer, Jessica. *Men of war: masculinity and the First World War in Britain*. Basingstoke, Palgrave MacMillan, 2009. 216 p.

Morales Hernández, Manuel. "Evaluación diagnóstica de planes y programas de estudios. El caso de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM" (Tesis de Maestría en Ciencias en Administración y Desarrollo de la Educación Instituto Politécnico Nacional, Escuela Superior de Comercio y Administración, Sección de Estudios de Posgrado e Investigación) Dir. Francisco Javier Chávez Maciel. México, El autor, 2007. 3 v.

Morán Oviedo, Porfirio. "Hacia una evaluación cualitativa en el aula" en: *Reencuentro*. Cuatrimestral. México, UAM Xochimilco. Abril, 2007. n. 48. p. 9-19.

Moriarty, Catherine. "Though in a picture only: portrait photography and the commemoration of the First World War" en: Gail Braybon (ed.). *Evidence, History and the Great War: historians and the impact of 1914-1918*. New York, Bergham, 2004. 256 p.

Moses, John A. "Karl Dietrich Erdmann, the Riezler diary and the Fischer controversy" en: *Journal of European Studies*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore y Washington D.C., SAGE Publications. Trimestral. Septiembre, 1973. v. 3. n. 3. p. 230-240.

Mosse, George L. *Fallen soldiers: reshaping the memory of the world wars*. New York, Oxford University Press, 1989. 264 p.

Nieberg, Michael (ed.). *The Great War Reader*. New York, New York University Press, 2006. 416 p.

Neiberg, Michael. *The western front, 1914-1916*. London, Amber books, 2008. 224 p.

Nieberg, Michael. "What students need to know about world war I" en: *Footnotes*. Filadelfia, FPRI's Watchman Center. Mensual. Agosto, 2008. v. 13 n. 19. [s. p.]

Neiberg, Michael y Jennifer Keene (eds.). *Finding common ground: new directions in First World War studies*. Leiden, Brill Academic Publishers, 2011. 338 p. (History of warfare, 62.).

Offer, Avner. "The working clases, British naval plans and the coming of the Great War" en: *Past and Present*. Trimestral. Oxford, Oxford University Press, Past and Present Society. Mayo, 1985. v. 1. n. 107. p. 204-226.

Pérez Mendoza, Bárbara Edith. "La enseñanza de la historia a través de la situación-problema en la escuela secundaria: la apropiación de los profesores". (Tesis de maestría en desarrollo educativo, Universidad Pedagógica Nacional, UPN). México, El autor, 2007. 148 p.

Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología*. Tr. Jordi Marfa. 7ª ed. Barcelona, Seix Barral, 1974. 227 p. p. 127-133.

Prats, Joaquim. *Notas para una didáctica renovadora*. Mérida, España, Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, 2001. 140 p.

Prost, Antoine y Jay Winter. *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*. París, Seuil, 2004. 227 p.

Roper, M. y J. Tosh. *Manful assertions: masculinities in Britain since 1800*. (eds.). London, Routledge, 1991. 221 p.

Rosa Rivero, Alberto. "Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía" en: Mario Carretero. *Aprender y pensar la Historia*. p. 47-69.

Salgado Bernal, Lucía. “Una propuesta didáctica sobre la unidad IV: independencia y origen del estado-nación: 1810-1854 del programa de historia de México I del Colegio de Ciencias y Humanidades” (Tesis MADEMS Historia, FES Acatlán) Dir. Arturo Torres Barreto. México, El autor, 2013. 178 p.

Sánchez Quintanar, Andrea. *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2002. 356 p.

Scarfi, Juan Pablo. *El imperio de la ley: James Brown Scott y la construcción de un orden jurídico interamericano*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2013. 251 p. (Política y derecho).

Scarfi, Juan Pablo. “La emergencia de un imaginario latinoamericanista y antiestadounidense del orden hemisférico: de la Unión Panamericana a la Unión Latinoamericana (1880-1913)” en: *Revista Complutense de Historia de América*. Anual. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. 2013. v. 39. p. 81-104. p. 83-84.

Schettino Maimone, Ernesto. “La enseñanza de la historia en la Escuela Nacional Preparatoria” en: Victoria Lerner Sigal (comp.). *Op. cit.* p. 17-32.

Secretaría de Educación Pública (SEP), Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST). *Modelo educativo para el siglo XXI. Formación y desarrollo de competencias profesionales*. México, SEP, DGEST, 2012. 93 p.

SEP, Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), Dirección General de Bachillerato (DGB). “Historia Universal Contemporánea”. México, SEP, SEMS, DGB, 2009. 32 p. (Programas de estudios).

Serrano González-Terero, José Manuel y Rosa María Pons Parra. “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación” en: *Revista electrónica de investigación educativa*. Cuatrimestral. Tijuana, Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Abril, 2011. v. 13. n. 1. p. 1-27.

Sheffield, Gary. *Forgotten victory: the First World War: myths and realities*. London, Headline, 2001. 298 p.

Showalter, Elaine. "Rivers and sassoon: the inscription of male gender anxieties" en: Margaret Higgonet, *et. al. Behind the lines: gender and the two world wars*. New Haven, Yale University Press, 1987. p. 61-69.

Showalter, Elaine. *The female malady: woman, madness and English culture, 1983-1980*. London, Penguin Books, 1987. 310 p.

Silver, Kenneth. "Jean Cocteau and the Image d'Epinal: an essay on realism and naiveté" en: Arthur K. Peters (ed.). *Cocteau and the French scene*. New York, Abbeville, 1984. 224 p.

Sobejano, José María. *Didáctica de la Historia. Ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*. Madrid, UNED, 1993. 260 p.

Stern, Fritz. *The failure of illiberalism: essays on the political culture of modern Germany*. New York, Columbia University Press, 1972. 244 p.

Strachan, Hew (ed.). *The Oxford illustrated History of the First World War*. 2ª ed. Oxford, Oxford University Press, 2014. 379 p.

Taba, Hilda. *Elaboración del currículum. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Troquel, 1977. 662 p.

Tato, María Inés. "En defensa de la causa aliada. La militancia de Alberto Gerchunoff durante la Primera Guerra Mundial" en: *Estudios Interdisciplinarios de América Latina*. Semestral. Tel Aviv, Universidad de Tel Aviv, Instituto Sverdlin de Historia y Cultura de América Latina. Julio, 2013. v. 24 n. 2. p. 35-53.

Tato, María Inés. "La disputa por la argentinidad. Rupturistas y neutralistas durante la Primera Guerra Mundial" en: *Temas de historia argentina y americana*. Semestral. Julio-Diciembre, 2008. n. 13. p. 227-250.

Tato, María Inés. "Propaganda de guerra para el Nuevo Mundo. El caso de la revista América-Latina (1915-1918)" en: *Historia y comunicación social*. Anual. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2013. v. 18. p. 63-74.

Tato, María Inés. "Una reflexión acerca de la cultura política de la derecha en la Argentina de entreguerras" en: *Projeto História*. Semestral. Sao Paulo, Editora da Pontifícia Universidade Católica de Sao Paulo (EDUC) y Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Agosto, 2013. n. 47. [28 p.]

Tato, María Inés. "Una sociedad movilizada: la Argentina y la Primera Guerra Mundial" en: *Ciencia hoy*. Bimestral. Buenos Aires, CONICET. Junio-Julio, 2014. v. 24. n. 139. p. 15-20.

Taylor, Alan John Percivale. *The struggle for mastery in Europe, 1848-1918*. Oxford, Clarendon Press, 1954. 638 p.

Thébaud, Françoise. "La Guerre et après" en: Évelyne Morin-Rotureau (dir.). *1914-1918: combats de femmes*. París, Autrement, 2004. 256 p.

Torre Villar, Ernesto de la y Ramiro Navarro de Anda. *La investigación bibliográfica, archivística y documental. Su método*. México, UNAM, 2003. 342 p.

Trejo, Evelia. "Historiografía, hermenéutica e historia. Consideraciones varias". en: *Históricas*. UNAM, IIH. n. 87. p. 2-11.

Ugolini, Laura. *Civvies: middle-class men on the English home front, 1914-18*. Manchester, Manchester University Press, 2013. 352 p.

UNAM, CCH, Área Histórico-Social. "Programas de estudio de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II". [s. l.], [s. e.], [s. a.]. 50 p.

Vázquez Bravo, Felicia. "Posturas epistémicas de la Historia en estudiantes de la licenciatura en educación primaria en el marco de trabajo de una situación-problema" (Tesis doctoral en Psicología, Facultad de Psicología). México, El autor, 2013. 287 p.

Velázquez Albo, María de Lourdes. *Cuadernos del CESU 26. Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990*. México, UNAM, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), 1992. 77 p.

Villatoro, María del Carmen. “El manejo de contenidos en los programas de historia de México a nivel bachillerato” en: Victoria Lerner Sigal. *Op. cit.* p. 49-59.

Voltaire. *El siglo de Luis XIV*. Tr. Nélica Orfila Reynal. México, FCE, 1978. 637 p. (Historia).

Weeks, Gregory. “Ritter, Gerhard A.” en Kelly Boyd (ed.). *Encyclopedia of historians and historical writers*. London, Fitzroy Dearborn, 1999. 2 v.

Winter, Jay Murray. “Catastrophe and culture: recent trends in the historiography of the First World War” en: *Journal of modern History*. Trimestral. Chicago, University of Chicago. Septiembre, 1992. n. 64. p. 525-532.

Zea, Leopoldo. *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. 10ª reimp. México, Fondo de Cultura Económica (FCE), 2011. 481 p.

Zechlin, Egmont. “Deutschland zwischen Kabinettskrieg und Wirtschaftskrieg. Politik und Wirtschaftfführung in den ersten Monaten des Weltkrieges 1914” en: *Historische Zeitschrift*. Bimestral. Frankfurt, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, Historisches Seminar. n. 199, 1964. p. 347-458.

Ziga E., Francisco. “Los programas de historia en la Escuela Nacional Preparatoria” en: Victoria Lerner Sigal. *Op .cit.* p. 39-48.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel. *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. 1ª reimp. México, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), 2010. 315 p.

Anexos

1. Cuestionario 0 (Obtención de concepciones)

**Cuestionario “0” Diagnóstico**

[Sin valor curricular]

Nombre:

Grupo:

Sexo:

Edad:

<b>Instrucciones:</b> Responde las siguientes preguntas a partir de lo que tú conozcas. No copies, ni inventes.
<b>Sección 1</b>
¿Actualmente ves series de televisión? (Sí/No)
¿Alguna de ella trata temáticas de investigación policiaca? (Especifica cuáles)
<b>Sección 2</b>
En tu opinión, ¿Ha habido alguna guerra mundial?
Si tu respuesta anterior fue sí, entonces indica si ha habido más de una guerra mundial
¿Sabes cuándo ocurrió u ocurrieron? (Escribe la o las fechas)
¿Crees que actualmente existe una guerra mundial?
En tus propias palabras, ¿Qué es una guerra mundial?
¿Qué características debe cumplir una guerra para ser mundial?
En tu opinión, ¿Por qué comienzan las guerras?

### Sección 3

De acuerdo con algunos estudios, ha habido dos guerras mundiales. En caso de saber las respuestas de las siguientes preguntas, por favor contéstalas con toda tu honestidad y precisión.

¿Dónde han ocurrido?

¿Cuándo han ocurrido?

¿Cuánto han durado?

¿Quién o quienes han participado en ellas?

¿Quién o quienes las han ocasionado?

¿Quién o quienes las han ganado?

¿Quién o quienes las han perdido?

¿Por qué han ocurrido?

¿Qué han ocasionado?

### Sección 4

De acuerdo con lo que sabes, realiza un esquema en el que expliques cómo sucedió la Primera Guerra Mundial. Puedes emplear un diagrama de flujo,

mapa conceptual, mapa mental, o cualquier otro recurso que exprese el proceso de forma clara.  
Integra los elementos de causas, tiempos, espacios, actores, consecuencias y tu opinión al respecto.  
Puedes incluir cualquier palabra, imagen o idea que te remita a la Guerra.

## 2. Ficha “Ana” (trasfondo)

### Ficha “Ana” Trasmfondo de un texto

El trasfondo de un texto se asocia con la elaboraci3n de un comentario de textos y representa aquellos elementos que est3n m3s all3 del contenido de un texto; es decir, consiste en el contexto (o situaci3n) en la cual una obra aparece. 3ste puede ser de un autor, as3 como de un lugar. Los elementos del trasfondo de un texto tambi3n pueden utilizarse para elaborar fichas biogr3ficas y otro tipo de estudios hist3ricos.

Datos individuales y familiares
Edad y lugar de residencia permanente Fechas de nacimiento y muerte Origen 3tnico Lugar de origen Sepultura Estado civil (soltero, casado, viudo, separado, cl3rigo, religioso) Padres, hermanos, esposa, hijos, parientes, compadres Informaci3n m3dica (enfermedades)
Datos socioecon3micos
Miembro de una comunidad (curia, monasterio, seminario, cabildo civil o religioso) Cargos (t3tulo y puesto) Estatus social (obispo, noble, arrendador, monje, miembro de un cabildo) Ingresos (rentas, herencia, negocios, propiedades, donaciones, usufructos, arrendamientos) Influencia social (situaciones clientelares) Relaci3n con autoridades (impuestos, tribunales)
Datos culturales
Formaci3n profesional (estudios) V3nculos religiosos Bibliotecas, colecciones, publicaciones, obras art3sticas

### 3. Ficha “Bere” (presentación)

#### **Ficha “Bere” el factor de la presentación en una exposición**

Toma en cuenta que tu vestimenta debe ser profesional. Tu presentación da cuenta de la formalidad y el compromiso que tienes con tu trabajo.

Muestra una posición corporal que dé la impresión de firmeza y seguridad en tu discurso.

Modula y pronuncia correctamente tus palabras. Si empleas groserías, palabras informales o coloquiales, restas seriedad y valor a tu participación.

Articula correctamente tus ideas. Recuerda que las mejores ideas siempre son las más claras.

Da a conocer tu opinión respecto al tema a tratar, siempre y cuando no rebases el tiempo de los demás.

Utiliza material didáctico que sea de buena calidad y legible para todos tus compañeros.

Utiliza fuentes de información adecuadas. Puedes echar mano de documentos, libros, artículos y textos académicos.

#### 4. Ficha “Evelia”

##### **Ficha “Evelia” Forma y fondo de un comentario de textos**

El comentario de un texto supone la lectura de cualquier texto en dos fases. La lectura rápida y general del escrito que quiera trabajarse para familiarizarse con el lenguaje del autor y captar su idea general. La lectura lenta que analiza los argumentos del autor, su coherencia, sistematicidad y cada parte que compone el texto.

Un comentario de textos completo exige analizar las tres partes en que puede dividirse un texto, forma, fondo y trasfondo.

##### Forma

La forma de un texto, o formato, engloba todos aquellos aspectos formales (vacíos de contenido) del texto, como su presentación física (electrónica, impresa, manuscrita, etc.), su extensión (en número de páginas o fojas), su organización interna (título, subtítulos y apartados), su pie de imprenta (lugar y fecha de edición, idioma original, traducciones, prólogo, comentarios, análisis, estudios introductorios, etc.) y su disponibilidad (en librerías, bibliotecas, fondos reservados, archivos, etc.).

En un comentario de textos, hablar sobre la forma de un texto se traduce como la descripción de sus características más superficiales y apenas supone el comienzo de un comentario, por lo que su extensión no puede constituir el grueso de nuestro comentario, sino la mención de todos los puntos que abarca.

##### Fondo

El fondo de un texto corresponde a su contenido, es decir, a todas las ideas que expone, contrasta, analiza, refuta o propone.

En un comentario de textos, abordar el fondo de un texto es realizar una muy breve síntesis de su interior.

## 5. Ficha “Lucero”

### **Ficha “Lucero” Recomendaciones para escribir un texto escolar**

1. Un texto se compone de título y cuerpo, el cual, a su vez, lleva introducción, desarrollo y conclusión.
2. El cuerpo de un texto lo construyes con párrafos.
3. Los párrafos, de preferencia, hazlos entre cuatro y diez renglones.
4. A cada párrafo dedícale sólo una idea central. Puedes reforzarla con una o varias ideas secundarias.
5. Puedes separar ideas dentro de un párrafo con un punto y seguido. Cuando hagas esto, cada idea se convertirá en una oración.
6. Por lo tanto, y como ya te habrás dado cuenta, un párrafo está hecho de una o varias oraciones.
7. Para que puedas expresar una idea en una oración, debes cuidar que lleve sujeto, verbo y predicado.
8. Cuando escribas textos escolares, opta por usar oraciones declarativas. Siempre son más claras.
9. Un texto escolar utiliza un lenguaje formal. Ahórrate expresiones coloquiales que le restan seriedad a tu trabajo.
10. Antes de entregar un texto escolar, asegúrate de leerlo en voz alta y pedirle a alguien que te diga si le entendió correctamente.
11. Acuérdate que no escribimos como hablamos. La escritura es un acto antinatural y debe ser muy cuidada.
12. Para citar o parafrasear a un autor, no olvides colocar la cita entrecomillada e indicar el texto del que extrajiste la idea que citaste.
13. La indicación que advierte al lector que estás citando, la puedes poner en Word con el comando: Ctrl + Alt + O
14. El espacio que tiene toda esta información va al final de una página y se llama pie de página.
15. Al conjunto de pies de página, debes llamarlo aparato crítico.
16. Cuando hagas un texto escolar, recuerda ponerle aparato crítico, así como tu nombre, números de página, título y bibliografía.
17. Para indicar la obra de la que extrajiste la cita, usa la siguiente plantilla:  
Nombre completo del autor o los autores[Punto] *Título completo en cursivas*[Punto] Colaboradores[Punto] Edición[Punto] Lugar[Coma] Editorial[Coma] Año[Punto] Número de páginas[Punto] (Nombre de la colección entre paréntesis) [Punto] Número de la página citada[Punto]

Ejemplo:

Laurent Jullier. *¿Qué es una buena película?* Tr. Miguel Rubio. 2ª ed. Barcelona, Paidós, 2006. 229 p. (Comunicación, 167 Cine). p. 84.

18. Y, por último, ten presente que la mayoría de los profesores de la universidad piden trabajos hechos a computadora, por lo que la presentación de tu texto escolar es muy importante. Yo te recomiendo usar letra Arial a 12 puntos, interlineado de 1.5 o 2 y alineación justificada. El tamaño de letra en el aparato crítico va a 10 puntos.

6. Ficha “Frida”

**Ficha “Frida” Relativización de un texto**

<b>Instrucciones</b>
<p>Lee completamente este formulario antes de comenzar tu investigación.          No necesitas responder todas las preguntas, sólo asegúrate de contestar la mayoría con base en lo que investigues y leas.          Haz un esfuerzo y no mezcles tu interpretación o punto de vista con la información que obtengas.          Tampoco necesitas contestar estas preguntas en orden. Hazlo conforme avances en tu investigación.          A partir de los textos que tienes, responde las siguientes preguntas.</p>
<b>Sujeto</b>
<p>¿Quién escribió este texto?          ¿Por qué fue o es importante el autor?          ¿Cuál es su origen? (¿De dónde viene?)</p>
<b>Intencionalidad</b>
<p>¿Para qué escribió el texto?          ¿Para quién escribió el texto?          ¿Por qué escribió el texto?</p>
<b>Contextualidad</b>
<p>¿Qué pasó el año FUERA del país en el que este texto fue publicado?          ¿Qué pasaba DENTRO del país en el que este texto fue publicado ese mismo año?          ¿Qué casa editorial publicó el texto?          ¿Cuál es el tipo de producciones (o fama) que caracteriza a esta casa editorial?</p>
<b>Forma</b>
<p>¿Cuál es el título del texto?          ¿Cuáles son sus subtítulos?          ¿Qué tipo de lenguaje utiliza?          ¿Utiliza fuentes de información? (¿Las cita?)          ¿Utiliza figuras retóricas?</p>
<b>Fondo</b>
<p>En 20 palabras, resume de qué se trata el texto          Marca con colores en el texto y aquí escribe las definiciones y conceptos que el autor desarrolla a lo largo de su escrito.          Explica la postura del autor respecto a la Primera Guerra Mundial. Haz explícito si está a favor o en contra de algún bando o si participó o no en la guerra.          Subraya con colores en el texto y escribe aquí las inconsistencias que posee el texto; es decir, todo aquello que te haya llamado la atención o te resulte sospechoso.          ¿Cuál es la explicación que el autor da sobre la Gran Guerra?          ¿Qué es (o fue) la Guerra para el autor?</p>

<b>Rúbrica de evaluación</b>	
Rasgo a evaluar	Nombre:
Actores	
Espacio	
Tiempo	
Multicausalidad	
Desarrollo	
Consecuencias	
Intencionalidad del autor	
Relativización	
Análisis	
Valoración	
Conceptualización	
Generalización	
Especificidad	
Apoyo en textos historiográficos	
Apoyo en apuntes escolares	
Construcción narrativa y redacción	
Organización del texto	
Rigor académico	
Cambios conceptuales	
Observaciones	