

La construcción del pensamiento histórico en el nivel medio superior: propuesta didáctica para la enseñanza de la historia

The construction of historical thinking in upper secondary level: A didactical proposal for teaching history

EDNA LUCÍA GARCÍA RIVERA*

Este artículo presenta una propuesta para la enseñanza de la asignatura de Historia de México II en el nivel medio superior; para ello, se diseñó una secuencia didáctica cuyo objetivo es propiciar el pensamiento histórico en el alumno de bachillerato a partir de las tipologías teóricas de Santisteban (2010). La metodología utilizada vinculó los principios del aprendizaje significativo de Ausubel, Novak y Hanesian (1983) y las cinco dimensiones del aprendizaje de Marzano y Pickering (2005); la base fue el Nuevo Currículo para la Educación Media Superior. Asimismo, se siguió la programación establecida por la Dirección General de Bachillerato en lo referente a la asignatura de Historia de México II, durante el periodo de 1857-1876. Como hallazgo, se observa que, para formar un pensamiento histórico en el alumno, es relevante la integración de la teoría del aprendizaje significativo y las dimensiones del aprendizaje; lo anterior incide en la concepción memorística de la asignatura de historia y propone pasar a la conformación de estructuras cognitivas que permitan construir una conciencia histórico-temporal en el alumno.

This article is a proposal for teaching History of Mexico II at the upper secondary level; in this respect, a didactic sequence was designed that aims to promote historical thinking in the student based on the theoretical typologies of Santisteban (2010). To conform it, a methodology was used that linked the principles of meaningful learning by Ausubel, Novak y Hanesian (1983) and the five dimensions of learning by Marzano and Pickering (2005); the principal basis was the New Curriculum for Higher Secondary Education. Likewise, the programming established by the General Directorate for the upper secondary was followed in relation to the subject of History of Mexico II, during the period of 1857-1876. As a finding, it is observed that to form a historical thinking in the student, the integration of the theory of meaningful learning and the dimensions of learning are relevant; the above, affects the rote learning of the subject of history and proposes to move on to the formation of cognitive structures, that allow the construction of a historical-temporal consciousness in the student.

Palabras clave:

pensamiento histórico, aprendizaje significativo, secuencia didáctica, dimensiones del aprendizaje

Keywords:

historical thinking, meaningful learning, didactic sequence, dimensions of learning

Recibido: 9 de junio de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 23 de marzo de 2022 | **Publicado:** 1 de abril de 2022

Cómo citar: García Rivera, E. L. (2022). La construcción del pensamiento histórico en el nivel medio superior: propuesta didáctica para la enseñanza de la historia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), e1323. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-011)

* Doctora en Ciencias Sociales, con especialidad en Historia, por El Colegio de Sonora. Profesora-investigadora del Departamento de Historia y Antropología y de la maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad de Sonora. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel C). Líneas de investigación: nueva historia política en el siglo XIX, y didáctica y enseñanza de la historia. Correo electrónico: lucia.garcia@unison.mx/http://orcid.org/0000-0002-4000-7085



INTRODUCCIÓN

La asignatura de historia en todos los niveles tiene un gran sentido formador que contribuye al pensamiento crítico del alumno y su entorno; sus contenidos basados en investigaciones científicas contribuyen a la explicación, el origen o la redefinición de problemáticas actuales. El Nuevo Currículo para la Educación Media Superior (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018) explica que uno de los principales propósitos de las asignaturas de Historia de México I, Historia de México II e Historia universal contemporánea es “pensar históricamente”, es decir, tener conocimiento de la temporalidad a fin de “construir una conciencia histórica que relacione el pasado con el presente y con el futuro” (p. 407).

El citado currículo (SEP, 2018) integra las capacidades de representación histórica a través de “la narración, explicación causal e intencional y la imaginación histórica para la formación de un pensamiento crítico” (p. 407). En esta implementación del nuevo currículo, observamos el rompimiento con la enseñanza tradicional de la historia, al despegarse de una historia enunciativa de rememorar hechos, fechas o personajes para proponer una visión de la enseñanza de la historia, entendida como una materia científica en su extensión y complejidad (Prats, 2017). Además, la asignatura de historia no solo inculca verdades establecidas del pasado o conocimientos históricos concretos, sino que contribuye a formar un sentido crítico de su presente; lo anterior permite juzgar la experiencia adquirida y su paisaje social para abrir su campo de interpretación a la discusión, la crítica y la resistencia (Arteaga y Camargo, 2014).

De esa manera, la historia se ha conformado como una herramienta de cohesión de grupos, nacionalidades o regiones, al hacer comprensibles y afianzar los lazos que unen a una colectividad (Villoro, 2005). Al comprender el origen y los vínculos de cohesión, se revela el origen humano compuesto de creencias e instituciones que, al no ser positivas o efectivas, “puede ser el primer paso para dejar de acatarlas” (Villoro, 2005, p. 44). A consecuencia de la práctica anterior, el individuo crea una actitud crítica no solo hacia el conocimiento histórico, sino también hacia su presente. La enseñanza de la historia lleva como objetivo principal la formación de un pensamiento histórico, siempre ligado a la formación democrática de la ciudadanía y al servicio de esta (Santisteban, 2010).

A pesar de lo anterior, la función de la asignatura de historia se sigue cuestionando por parte del alumno, ya que la relaciona con un “pasado” que se encuentra lejos de su realidad. De igual manera, la historia se concibe como una materia que necesita ser memorizada, en la cual los hechos no son vistos como parte de un proceso histórico, sino individualmente como mero dato; los personajes históricos son considerados arquetipos y no actores sociales reales. Así pues, “los conocimientos impartidos revisten para los alumnos escasa o nula significación” (Granata y Barele, 2001, p. 68).

Con el objetivo de contribuir a la enseñanza de la historia cuyo objetivo es la conformación de un pensamiento histórico en el alumno, proponemos una secuencia didáctica para la asignatura de Historia de México II de nivel medio superior, relacionado de manera específica con el bloque II del programa de estudios de la Dirección General de Bachillerato (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018) establecido para cuarto semestre con el nombre de “Proceso de conformación del Estado mexicano”, y asignado para ser impartido en un total de doce horas.

La temática central de esta propuesta está integrada por los siguientes procesos históricos: Constitución de 1857, Guerra de Reforma, Segundo Imperio y República Restaurada. A partir de estos, se resuelven las preguntas: ¿por qué construir un pensamiento histórico en el alumno a través de la enseñanza de la historia?, ¿qué teoría y pedagogía del aprendizaje contribuye a la construcción de un pensamiento histórico?, y ¿qué características teóricas y pedagógicas debe contener una secuencia didáctica para la Historia de México II que permita desarrollar un pensamiento histórico en el alumno?

LAS DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA PROPUESTA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Desde la perspectiva de Granata y Barele (2001), el positivismo histórico fue una fuerte influencia en el qué y cómo se enseñaba la historia. Esta corriente establecía la visión de la historia como una “ciencia que parecía desinteresada o separada de la esfera de valores postulando la racionalidad científica” (Granata y Barele, 2001, p. 44). Por lo anterior, se soslayaba la comprensión y explicación de fenómenos históricos por la descripción de hechos y personajes. En la concreción curricular de la asignatura de historia prevalecían algunas características como hechos acabados y arquetipos de actores sociales o ejemplos de modelo de virtudes, como el patriotismo, la valentía y la justicia (Granata y Barele, 2001). A partir de esas premisas, el alumno era considerado como un receptor pasivo, quien se remitía a repetir y memorizar los datos históricos. La descripción de hechos y personajes eran transmitidos por el docente y el libro de texto, los cuales fungían como la fuente del saber acabado (Granata y Barale, 2001).

En el siglo XX distintos modelos historiográficos influyeron en los métodos didácticos, entre ellos el materialismo histórico, la historia económica o cuantitativa y la Escuela de los Annales; esta última ha tenido una fuerte influencia en los cambios en la didáctica de la historia, ya que “marcó el rechazo del positivismo con el fin de hacer una historia viva” (Granata y Barale, 2001, p. 63). Para ello, planteaba una historia explicativa y total que rechazaba el predominio de una temática y que, manteniendo el sentido unitario de la historia, consideraba todos sus aspectos: políticos, económicos, sociales y culturales.

A pesar de la introducción de esta nueva historiografía, la enseñanza de la historia no ha experimentado el cambio conceptual de fondo, y en el marco curricular de la asignatura mencionada, la percepción del alumnado no se ha modificado del todo. Prats (2000) plantea que el alumno considera que la asignatura de historia no necesita ser comprendida, sino memorizada, al circunscribirse a la descripción del hecho histórico sin un fin objetivo. En consecuencia, no obstante que existe un consenso general que difiere de la historia memorística y de reproducción (Lamoneda, 1998), las prácticas positivistas siguen estando fuertemente arraigadas en la educación actual. Esta concepción es compartida, incluso, cuando los alumnos han tenido profesores que “consideraban a la historia como un saber transformador y de contenido social pero que no había renovado sus métodos didácticos” (Prats, 2000, p. 73).

Prats (2000) explica que un atenuante de la dificultad en la didáctica de la historia es “la complejidad y nivel de abstracción de la ciencia histórica” (p. 74); de tal manera que, para lograr una enseñanza diferente, se requieren también actividades cognitivas más complejas a las que plantea un enfoque positivista (Lamoneda,

1998). El mismo Prats enumera las dificultades y se centra en dos prominentes: las referentes a la acción didáctica, es decir, las estrategias y los recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y las relacionadas con la naturaleza del conocimiento que se pretende enseñar, es decir, el nivel o grado dificultad que implica. De igual manera, el estudiante está configurando, sin ser consciente, una visión de lo histórico en la cual “existe una percepción social que identifica el saber histórico con una visión erudita del conocimiento del pasado” (Prats, 2000, p. 75); lo histórico, desde esta perspectiva, significa ser anticuario o albacea del recuerdo. ¿Cómo promover una visión distinta de lo “histórico” en el alumno?

Formar un pensamiento histórico en el alumno de bachillerato

Desde la perspectiva de Santisteban (2010), existe una importante diferencia entre una enseñanza de la historia basada en la acumulación de información, hechos, datos, personajes como parte de un saber acabado y la enseñanza que tiene como base la construcción de explicaciones históricas, hechos interrelacionados, espacios históricos, temporalidad y fuentes. El principal eje de una enseñanza que pretende ser innovadora corresponde a la segunda y deberá centrar su atención en la conformación del pensamiento histórico dentro de un aula escolar.

Sin embargo, qué es el pensamiento histórico para nuestra investigación: este significa tener conocimiento de la temporalidad para construir una conciencia histórica en el sujeto, la cual permita relacionar el pasado con el presente y con el futuro (SEP, 2018). Desde la perspectiva de Santisteban (2010), existen cuatro elementos fundamentales para que se lleve a cabo: la imaginación histórica, la representación de la historia, la interpretación y la conciencia histórico-temporal. Aunado a lo anterior, ¿por qué formar un pensamiento histórico?, porque provee al alumno de una serie de instrumentos de análisis, comprensión e interpretación con los que elabora el estudio del pasado con autonomía y le permite construir sus propias interpretaciones; asimismo, le ayuda a juzgar hechos históricos contextualizando su momento de producción y, sobre todo, en respuesta a su presente.

Miguel-Revilla, Calle-Carracedo y Sánchez-Agustí (2020) consideran que la capacidad de razonar históricamente es un proceso intelectual a través del cual el individuo domina y apropia conocimientos históricos “con el objetivo de su aplicación crítica a la resolución de problemas” (p. 257). En consecuencia y para conformar un pensamiento histórico, Santisteban (2010) propone dos modelos esenciales: la conformación de la conciencia histórica y la construcción de un pensamiento crítico y creativo.

El primer modelo tiene que ver con la temporalidad humana, el cambio y poder sobre el futuro; se despliega entre “lo que ha sucedido, lo que está sucediendo y lo que sucederá” (Santisteban, 2010, p. 41). Retoma y observa las relaciones del pasado para comprender el presente e intervenir el futuro a través de la aplicación de conceptos históricos, periodización, simultaneidad y análisis de cambio y continuidad. De igual manera, ayuda a valorar los cambios y continuidades que sucedieron y suceden en tiempo y “los que podrían ser, los que desearíamos que fuesen” (Santisteban, 2010, p. 41). Es también promotor de la acción en el futuro, ya que, cuando no se satisfacen las demandas en el presente, propone y

acciona sobre la vida social; así pues, “reclama su papel relacionado con la esperanza de posibles cambios en la sociedad actual” (Santisteban, 2010, p. 41).

El segundo modelo, referente a la construcción del pensamiento crítico y creativo, comprende las representaciones históricas (basadas en narración o explicaciones causales), la imaginación histórica (a través de la empatía y contextualización) y la interpretación (sustentada en fuentes históricas, textos, y el conocimiento del proceder de la ciencia histórica). Las representaciones históricas incentivan la narración para poder, así, llevar a cabo la construcción e interrelación de escenarios, personajes y hechos históricos. En este sentido, reconocer “la historia es ante todo un relato y lo que llamamos explicación no es más que la forma que tiene la narración de organizarse en una trama comprensible” (Veyne, citado en Chartier, 2007, p. 20).

Si bien en un inicio la historia había soslayado su pertenencia a la clase de relatos o narrativas, al considerarlos de ficción y obstáculo relevante al conocimiento verdadero (Chartier, 2007), la búsqueda fue solventada a razón del paradigma alternativo del discurso “indiciario”; es decir, construido con base en la recolección e interpretación de huellas. Esta imagen separó la pensada antinomia entre relato y conocimiento verdadero, y la convirtió en elementos asociados, como conocimiento-relato, prueba-retórica, saber crítico-narración. Así, las dimensiones retóricas o narrativas de la escritura de la historia no implicaron de ningún modo negarle su condición de conocimiento verdadero, construido a partir de pruebas y controles (Chartier, 2007).

Por su parte, la imaginación histórica permite “poblar los huecos” que deja el conocimiento de la historia (Santisteban, 2010, p. 46); es una disposición que proviene del alumno para dar sentido a las acciones o evidencias históricas que se le presentan. Asimismo, esta no pretende ser una imagen perfecta o completa del pasado, sino que permite, a través de la empatía, comprender las actitudes, motivaciones e intereses de los actores del pasado de acuerdo con el contexto que les tocó vivir. De la misma forma, promueve que el alumno se separe de la visión maniquea de la historia, en la que se establecen etiquetas de “buenos” y “malos” para dar sentido a las acciones del pasado.

Por último, la interpretación histórica se conforma, a través de la fuente y su tratamiento, de textos y autores en contraste y del saber de la construcción del discurso histórico (Chartier, 2007). El proceso de interpretación histórica está vinculado a su presente de manera inexorable: desde su posición en el tiempo, el alumno, mediante su imaginario colectivo, representaciones sociales e ideas personales, cuestiona e indaga en las huellas de la historia; busca conocer la historia “próxima” a su realidad, establece relaciones para encontrar un sentido y utilidad al conocimiento histórico. A partir de lo anterior y reconociendo la relevancia del pensamiento histórico para la enseñanza de la historia, surge la pregunta ¿qué teorías y principios pedagógicos son los adecuados para promover el pensamiento histórico en una secuencia didáctica?

LA CONFORMACIÓN TEÓRICA Y PEDAGÓGICA PARA EL PENSAMIENTO HISTÓRICO

La construcción de esta secuencia didáctica que pretende promover el pensamiento histórico en el alumno se orienta teórica y pedagógicamente desde dos perspectivas: el aprendizaje significativo de Ausubel, Novak y Hanesian (1983) y las dimensiones del aprendizaje de Marzano y Pickering (2005). La primera de ellas nos expone las

características y condiciones para que se construya un aprendizaje significativo en el alumno, mientras que la segunda nos propone un modelo instruccional para realizar la planeación de la secuencia didáctica. Ambas perspectivas se complementan entre sí: Ausubel, Novak y Hanesian (1983) a partir de la teoría del aprendizaje, mientras que Marzano y Pickering (2005) conforma la vertiente práctica de las instrucciones; entre ellas se comparten visiones de la educación que centran la relevancia del proceso de aprendizaje en el alumno, y lo reconocen como constructor de sus propios esquemas a través de los conocimientos previos, así como la incorporación y orientación significativa de su aprendizaje.

En este sentido, Ausubel, Novak y Hanesian (1983), como otros teóricos del cognoscitivism, postulan que el aprendizaje es una reestructuración activa de percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. De igual forma, consideran que el alumno es un procesador activo de información que no se limita a simples asociaciones memorísticas. Su postura se considera constructivista, ya que el aprendizaje no es una asimilación pasiva de información por parte del individuo, sino una asimilación que el sujeto transforma y estructura; asimismo, es interaccionista, porque los materiales de estudio se interrelacionan con el esquema cognitivo previo del individuo (Díaz-Barriga y Hernández, 2006).

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, Novak y Hanesian (1983) se integra de dos modalidades: por recepción y significativo. Si bien son dos procesos diferenciados, no son antagónicos. El conocimiento por recepción puede emplearse posteriormente para resolver problemas de la vida cotidiana; asimismo, el aprendizaje por descubrimiento indica redescubrimiento y una nueva organización de esquemas de conceptos y proposiciones (Díaz-Barriga y Hernández, 2006).

Una diferencia fundamental entre el aprendizaje por recepción y por descubrimiento autónomo estriba en el contenido total de lo que se va a aprender y se le presenta al alumno en su forma final en el aprendizaje por recepción (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983); mientras, el descubrimiento autónomo debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporarlo a su estructura cognitiva. A pesar de las diferencias entre los procesos psicológicos, tanto el aprendizaje por recepción como el significativo no son “dicotómicos”; actúan en conjunto en la misma tarea de aprendizaje; en consecuencia, no son “compartimientos estancos”, sino un continuo de posibilidades en el que se entretajan la acción docente y la actividad cognoscente y afectiva del aprendiz (Díaz-Barriga y Hernández, 2006).

Las anteriores disposiciones del aprendizaje significativo contienen los dos principales elementos del pensamiento histórico: por una parte, hacen hincapié en la construcción del conocimiento individual con base en las estructuras cognitivas de cada persona, lo que representa la tipología de la “interpretación histórica”. Por otra, un elemento integrador al aprendizaje significativo hace referencia al aprendizaje por recepción. Este aprendizaje se encuentra vinculado a la “representación histórica” mediada por la narrativa, las explicaciones causales y organizadas de la historia. Así pues, como Ausubel, Novak y Hanesian (1983, p. 32) lo mencionan, se presenta la información al alumno en su “forma final”, la cual permite poseer en la estructura cognitiva del alumno un antecedente que propiciará una acción en el modo de pensar su contexto y su posible incidencia en él.

En atención al objeto aprendido y de acuerdo con la naturaleza del conocimiento, el aprendizaje significativo puede ser representacional, de conceptos y proposiciones. El primero de ellos hace referencia al aprendizaje del significado de palabras o términos que estos representan (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Por su parte, los conceptos se definen como “objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 61). Para estos autores, existen dos métodos para el aprendizaje de conceptos: la formación de conceptos que se da en los niños pequeños (de experiencia directa) y la asimilación de conceptos, que es la forma de dominio de aprendizaje conceptual que se da en niños que asisten a la escuela y en adultos.

El tercer tipo de aprendizaje consiste en las proposiciones concernientes a adquirir el significado de uno o más conceptos expresados en una frase, ligados en una misma unidad semántica. Para especificar lo anterior, se ejemplifica de la siguiente manera: “Utilizando una metáfora un tanto tosca, las proposiciones son las ‘moléculas’ a partir de las que se construye el significado y los conceptos son los ‘átomos’ del significado” (Pozo, 1997, p. 217). Para Ausubel, lo que se aprende son palabras u otros símbolos, conceptos o proposiciones; dado que el aprendizaje representacional conduce de modo natural al aprendizaje de conceptos y este es la base del aprendizaje proposicional, los conceptos constituyen un eje definitorio en el aprendizaje significativo (Rodríguez, 2011).

Esta teoría de aprendizaje atiende las dificultades específicas de la enseñanza de la historia, en especial de los conceptos históricos (Prats, 2017), los cuales obligan a ser trabajados profundamente para describir una realidad en un contexto específico, caracterizando procesos históricos, mostrando sus modificaciones temporales y estableciendo relaciones con otras realidades. Permite liberar la carga descriptiva e interpretativa del concepto y dejar de lado las memorizaciones del alumno en torno a definiciones y hechos concretos.

Desde la perspectiva de Santisteban (2010), los conceptos histórico-temporales deben ser fundamentales para concebir y diseñar nuevas propuestas didácticas que incentiven un aprendizaje por encima del factual o memorístico (Santisteban 2010). Con base en lo anterior, mientras que el aprendizaje de hechos requiere memorización, el conceptual necesita una serie de competencias y experiencias diversas; mayormente, “los conceptos histórico-temporales se construyen a partir de actividades que combinan respuestas heurísticas” (Santisteban, 2010, p. 37).

En este sentido, el aprendizaje conceptual requiere trabajar con representaciones sociales del alumnado, las cuales se encuentran estrechamente vinculadas a una serie de capacidades, como relacionar pasado, presente y futuro, situar los hechos en el tiempo y analizar la aplicación de ideas desde su presente. Asimismo, la construcción de conceptos está encaminada a observar valores democráticos, cambios históricos, continuidades, preservación de una memoria histórica, intervención y cambio social. Así, “tan importante es el hecho histórico como su representación” (Santisteban, 2010, p. 35).

Condiciones para el proceso de aprendizaje significativo

Ausubel, Novak y Hanesian (1983) mencionan la relevancia de la estructura cognitiva previa, que, al relacionarla con la nueva información, da lugar a la construcción de nuevas estructuras, conceptos y conocimientos. De igual manera, es el alumno el que realiza su aprendizaje mediante una predisposición para aprender significativamente, la cual está ligada al interés que el alumno tenga por el conocimiento, que se imparte a través de un material significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Para proveer al alumno del material significativo, rescatamos los siguientes puntos:

- El material de aprendizaje debe estar relacionado de manera no arbitraria. Ha de ser lógico y relacionable con la estructura cognitiva o ideas de anclaje del alumno (Rodríguez, 2011).
- Una actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, es decir, predisposición para aprender de modo significativo (Rodríguez, 2011).

Resulta primordial la actitud del alumno hacia el aprendizaje significativo, ya que “hasta el material significativo puede aprenderse por repetición si la actitud de aprendizaje del alumno no es significativa” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 46). El aprendizaje significativo involucra la adquisición de significados nuevos; por ello, requiere actitud del alumno para aprender material potencialmente significativo; esta última presupone lo siguiente: “La esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 48).

Referente a la organización del material significativo, Rodríguez (2011) expresa que no se trata de una simple ilación de conocimientos previos y nuevos; implica una transformación en la estructura cognitiva del estudiante, es decir, el conocimiento previo no solo permite el acceso al nuevo conocimiento, sino que este se transforma y adquiere un nuevo significado, nuevas estructuras y conceptos. De esa manera, el material presupone una organización y secuenciación lógica o conceptual interna; esto significa que la información no es presentada como una lista arbitraria de conceptos; la lógica es que cada elemento mantenga una conexión conceptual con otros elementos (Pozo, 1997).

Las dimensiones del aprendizaje de Marzano

A partir de los postulados teóricos anteriores, proponemos un diseño instruccional cuya base metodológica radica en las dimensiones del aprendizaje de Marzano y Pickering (2005). Lo anterior, a razón de considerar esta perspectiva como “un andamiaje práctico que los maestros de educación básica y media pueden usar para mejorar la claridad de la enseñanza y aprendizaje en cualquier área de contenidos” (Marzano y Pickering, 2005, p. 1). Asimismo, esta metodología comprende, en su acepción práctica, las referencias más relevantes en torno al aprendizaje significativo de Ausubel, Novak y Hanesian (1983), así como el pensamiento histórico propuesto por Santisteban (2010).

Para conformar el contenido de la secuencia didáctica, y en congruencia con lo establecido en el Nuevo Currículo para la Educación Media Superior (SEP, 2018), existen tres tipos de saberes relacionados con la naturaleza del conocimiento: el declarativo, el procedimental y el actitudinal. El primero concierne a la información o contenido; en él se integran datos, conceptos y generalizaciones que permiten conocer y comprender el significado de conceptos y sus atributos (Marzano y Pickering, 2005). El procedimental es capaz de que “el aprendedor lleve a cabo un proceso que muestra una habilidad, es decir, que ejecute una acción tanto mental como física” (Marzano y Pickering, 2005, p. 43). Por último, el actitudinal “son los principios o ideas éticas que permiten emitir juicios sobre las conductas y su sentido” (Zabalza, 2004); es decir, tendencias para actuar de cierta manera en función de sus valores, normas, patrones o reglas (Sánchez, 2017).

Marzano y Pickering (2005) señalan que uno de los factores más relevantes para el aprendizaje en el alumno es establecer actitudes y percepciones positivas acerca del aula y de su propio aprendizaje. El mismo autor postula cinco dimensiones del aprendizaje:

- Actitudes y percepciones
- Adquirir e integrar el conocimiento
- Extender y refinar el conocimiento
- Uso significativo del conocimiento
- Hábitos mentales

En cuanto al saber actitudinal, la primera dimensión de aprendizaje, denominada actitudes y percepciones, expresa que el ambiente donde se crea el aprendizaje es fundamental para el desarrollo de las habilidades de aprendizaje del alumno. Esto significa que el alumno tendrá que ver al aula como un lugar cómodo y organizado. De igual modo, si el alumno tiene percepciones negativas de las tareas en el aula, es probable que no dedique ni interés ni esfuerzo en realizarlas (Marzano y Pickering, 2005). En congruencia con lo anterior, Ausubel, Novak y Hanesian (1983) describe la relevancia de la disposición del aprendizaje: una actitud del alumno potencialmente significativa hacia el aprendizaje determina si lo que se aprende se interioriza para su aplicación, o bien, simplemente se ejecuta por repetición. Aquí radica el interés del alumno en relacionar el nuevo conocimiento no arbitrariamente y lógico según su estructura.

Aunado a lo anterior, se encuentran las actitudes del alumno referentes a sentirse aceptado por sus compañeros y maestro, y experimentar una sensación de comodidad y orden (Marzano y Pickering, 2005). El alumno debe creer en sus habilidades para ejecutar y completar tareas, además de percibir estas como algo valioso, interesante y que repercute en su vida (Marzano y Pickering, 2005). En esta primera dimensión reside la relevancia del pensamiento histórico para conformar e incidir en su presente y futuro, y provocar, así, su interés ante él mismo. Seixas y Morton (2013) determinan que, para superar la distancia con el pasado e incentivar en el alumno el pensamiento histórico, es necesario un intento de ver a través

de los ojos de las personas que vivían en otros tiempos y otras circunstancias muy alejadas de la vida actual.

A la par, y de acuerdo con los planteamientos teóricos enunciados, la “imaginación histórica” relacionada con las actitudes y motivaciones de los actores históricos, así como la empatía hacia ellos, permite entender las acciones del pasado y sus evidencias históricas. En este orden de ideas, el alumno que considera que los actores sociales y políticos, que son los sujetos de estudio, estuvieron incentivados por motivaciones personales, sociales o culturales, producto de su contexto, fomenta en él una actitud de entendimiento e interés hacia ellos.

La segunda dimensión es adquirir e integrar el conocimiento. Esta estipula que a los alumnos que aprenden información nueva debe guiárseles para que relacionen tal conocimiento con lo que ya saben, y que organicen la información haciéndola parte de su memoria a largo plazo (Marzano y Pickering, 2005). Esta dimensión se vincula al proceso de adquisición, asimilación y retención analizado por Ausubel, Novak y Hanesian (1983), cuyo eje central tiene como base responder a la experiencia del conocimiento previo en su estructura cognitiva, y ligar la nueva información con la que ya posee; es decir, permite al alumno realizar sus propias construcciones a partir de la unión del conocimiento previo y nuevo para transformar y crear nuevas estructuras cognitivas.

En pos de establecer esas ligas, y relacionar el nuevo material en forma no arbitraria y de manera lógica según su estructura (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), Marzano y Pickering (2005) indican que es necesario que el docente diferencie en esta segunda dimensión entre adquirir e integrar el conocimiento declarativo y el procedimental. El primero de ellos hace referencia a “construir sentido” recordando conocimiento previo, enlazándolo con el nuevo, haciendo y verificando predicciones y completando la información no declarada (Marzano y Pickering, 2005, p. 51). Se trata de “relaciones entre piezas de información, conexión de términos y conceptos y conformación de patrones. Entre los patrones que competen a este estudio se destacan los siguientes: los términos de vocabulario y el sentido de las palabras; las secuencias de tiempo, las relaciones causa-efecto, generalizaciones y conceptos” (Marzano y Pickering, 2005, p. 46).

Los patrones anteriores se relacionan directamente con la tipología de conceptos que conforman el pensamiento histórico denominada “representación histórica”. Como ya mencionamos, la representación histórica tiene como base de su estructura una narrativa con un orden ya dado. Se organiza a través de una red multicausal que implica resultados o situaciones; asimismo, facilita la construcción de escenarios mediante descripciones de lugares, ideas, personas y eventos (Marzano y Pickering, 2005). El tipo de conocimiento que representa esta tipología es eminentemente declarativo; el docente introduce al alumno exponiéndolo a la nueva información en concordancia con sus conocimientos previos; trata de crear subsumidores o ideas anclaje, las cuales después transformarán la nueva información por medio de su interrelación (Rodríguez, 2011).

Refinar y extender el conocimiento corresponde a la tercera dimensión y se presenta cuando la habilidad o proceso adquirido e integrado se desarrolla estableciendo conexiones; fomenta la habilidad cuando es empleada para comparar, aclarar,

concluir o razonar de manera inductiva y deductiva (Marzano y Pickering, 2005). Esta dimensión es procedimental y su característica clave se refiere a un “tipo de conocimiento que comúnmente se compone de un número de habilidades que guardan un orden estricto para su consecución” (Marzano y Pickering, 2005, p. 49). Para profundizar en esta dimensión, se requiere analizar los procesos y tipos de razonamiento implicados en la aplicación de la información declarativa en situaciones, contextos u objetos dados.

Los tipos de procesamiento que se recuperan para este trabajo hacen referencia a la comparación, clasificación, abstracción, construcción de fundamento y análisis de perspectivas (Marzano y Pickering, 2005). La primera de ellas alude al “proceso de identificar y articular las similitudes y diferencias entre objetos” (Marzano y Pickering, 2005, p. 117). El alumno tiene la posibilidad de identificar en qué son iguales y en qué difieren los objetos de análisis. La clasificación tiene que ver con el proceso de agrupar por categorías definibles en relación con sus atributos (Marzano y Pickering, 2005). Por su parte, la abstracción coadyuva a identificar un tema o patrón general en la información subyacente; es una habilidad de reconocer patrones. La construcción de fundamento es un proceso para las afirmaciones o declaraciones, mientras que el análisis de perspectivas es el proceso de identificar explicaciones múltiples acerca de una cuestión y examinar las razones de su lógica (Marzano y Pickering, 2005).

De acuerdo con la tipología de conceptos que comprende el pensamiento histórico, esta tercera dimensión está vinculada a la “interpretación histórica” (Santisteban, 2010, p. 39), que se define como un proceso de la enseñanza de la ciencia histórica cuya recuperación de técnicas y procedimientos radica en el tratamiento de las fuentes y la lectura analítica de textos y autores de fuentes secundarias o contemporáneos al suceso de estudio. Las fuentes históricas permiten su lectura y los modos de trabajar la información; los textos históricos remiten al contraste y confrontación de perspectivas del proceso histórico. Finalmente, esta tipología de concepto permite al alumno conocer cómo trabaja un historiador o cómo se produce la ciencia histórica (Santisteban, 2010).

En la cuarta dimensión encontramos el uso significativo del conocimiento, que se concreta cuando el estudiante utiliza sus conocimientos y habilidades de pensamiento para resolver problemas. Para lo anterior, utiliza tanto el conocimiento declarativo como el procedimental, ya que usa el conocimiento en un contexto que tiene sentido para él o ella. Así pues, “cuando los alumnos tienen la percepción de que las tareas tienen sentido y relevancia, tienen una motivación para adquirir el conocimiento que se necesita para una tarea” (Marzano y Pickering, 2005). Para lo anterior, existen procesos de razonamiento, los cuales pueden producir tareas que den sentido al uso del conocimiento; entre los tipos de razonamiento que competen a este estudio, se destaca la toma de decisiones y la solución de problemas; sin embargo, se encuentran también la invención, la indagación experimental, la investigación y el análisis de sistemas.

De acuerdo con el pensamiento histórico, la categoría “conciencia histórico-temporal” permite al alumno relacionar su horizonte de experiencia al horizonte de expectativa; es decir, “conocer el destino de una vida pasada” en la cual pueda utilizar su propia experiencia como sujeto histórico para entender su presente,

pero también su destino. Para lo anterior, pone en práctica el uso significativo del conocimiento, que lo remite a dar sentido a este en un contexto que tenga sentido en su vida cotidiana.

En cuanto a la quinta dimensión del aprendizaje y en concordancia con los objetivos de este trabajo, tenemos la dimensión denominada hábitos mentales; en ella el individuo desarrolla hábitos como el pensamiento crítico, creativo y regulado (Marzano y Pickering, 2005). En esta dimensión, el alumno es capaz de identificar los métodos o patrones personales para aprender, adquiere facultad crítica y evalúa la efectividad de sus acciones al encaminarse hacia el aprendizaje autogestivo. Para el interés de este trabajo, y en relación con el pensamiento histórico, el pensamiento crítico se caracteriza por ser preciso y claro; mantiene la mente abierta y contiene actos impulsivos. De igual modo, se distingue por asumir una postura cuando la situación lo amerita, y responder de una manera apropiada a los sentimientos y al nivel de conocimiento de los demás (Marzano y Pickering, 2005).

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN NIVEL MEDIO SUPERIOR

Con el objetivo de plantear una secuencia que remita a los contenidos que impactan actualmente el campo educativo en educación media superior, seguimos lo estipulado en el Nuevo Currículo de Educación Media Superior (SEP, 2018), específicamente lo referido al campo disciplinar de las ciencias sociales. En él observamos los propósitos de la asignatura, los conceptos o términos clave, así como el señalamiento del objetivo de lograr un “pensamiento histórico” en el alumno (p. 420). Igualmente, tomamos como referencia la programación establecida por la Dirección General de Bachillerato (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018) en correspondencia al componente de formación básico de IV semestre de la asignatura de Historia de México II. Para este trabajo, rescatamos lo señalado en el bloque II de la programación de la citada dirección que guarda relación con las temáticas de “El liberalismo en las leyes y la guerra de reforma”, “El proyecto político de Maximiliano de Habsburgo” e “Importancia de la República Restaurada” (p. 420), que registran un total de doce horas de trabajo en el aula.

Para construir el concepto de secuencia didáctica, se retoma lo señalado por Díaz-Barriga (2013), quien la considera una posibilidad para trabajar en enfoques centrados en el aprendizaje que permiten al docente conocer los esquemas previos de sus alumnos y asumen el reto de articular elementos conceptuales con aspectos de su realidad. Desde esta lógica, se integran tres tipos de actividades:

- La apertura, que parte de interrogantes significativas, discusión en pequeños grupos y provocación en el alumno de traer a su pensamiento informaciones que ya posee por formación escolar o vida cotidiana.
- Las actividades de desarrollo promueven la interacción con la nueva información y ayudan a dar sentido a la información nueva; entre sus principales dinámicas puede establecer la exposición del maestro.
- Finalmente, el cierre supone la integración del conjunto de ideas analizadas durante el proceso, su síntesis y el desarrollo de una nueva estructura conceptual.

Para lo anterior, se establecen las siguientes dimensiones:

- I. Empatía histórica, que es la actividad de apertura de la secuencia.
- II. Representación de la historia.
- III y IV. Consideran la interpretación histórica y hacen referencia a las actividades de desarrollo.
- V. La conciencia histórico-temporal de la tipología del pensamiento histórico.



Figura. Dimensiones.

I. Empatía histórica

Uno de los elementos principales que tanto Ausubel, Novak y Hanesian (1983) como Marzano y Pickering (2005) declaran en esta dimensión es la predisposición para el aprendizaje significativo ligado al interés que el alumno muestra ante la temática que se le presenta. Aunado a lo anterior, esta dimensión indica tres supuestos esenciales para el logro de actitudes y percepciones positivas hacia el aprendizaje: percibir las tareas de aprendizaje como algo valioso y relevante para su presente; sentirse capaces y con habilidad para realizar dichas tareas; y comprender por qué se les pide que realicen y qué características específicas debe contener (Marzano y Pickering, 2005).

Para el pensamiento histórico, especialmente en su referencia sobre la imaginación histórica, se delimitan actores históricos de las temáticas enunciadas para el citado bloque II (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018). En estos actores se observan sus intereses, motivaciones y acciones, que fueron producto del contexto en el que vivían; de esta forma, se incentiva en el alumno la empatía histórica hacia ellos. Como ejemplo se propone rescatar a los siguientes actores: Benito Juárez, Sebastián Lerdo de Tejada, Maximiliano de Habsburgo, Napoleón III y Carlota Amalia de Bélgica.

La búsqueda de estos actores es dirigida a través de las preguntas guía: ¿qué caracteriza el contexto donde el actor histórico se desarrolla y crece? ¿Qué rasgos de su identidad o forma de pensar están, desde su perspectiva, relacionados con su origen social y cultural de nacimiento? ¿Cómo se definiría su manera de actuar y de pensar según el momento histórico que le tocó vivir? ¿Cuál es el momento coyuntural en el que participa y cuáles son sus acciones principales? ¿Por qué razones han

sido sus acciones criticadas por sus contemporáneos o por la historiografía? ¿Por qué razones han sido reconocidas favorablemente sus acciones por sus contemporáneos o por la historiografía?

Proponemos que la búsqueda de los cuestionamientos anteriores se realice en equipos de alumnos de elección libre; el alumno podrá dirigir su interés hacia un actor en especial. Asimismo, con ayuda del docente, el alumno dirigirá su investigación a conocer objetivamente a esos actores, y buscará alejarse de la historia de bronce que tiende a resaltar o enemistar actores con prejuicios como “malo” o “bueno”. En este orden de ideas, reconocerán su tarea como valiosa, ya que rescatarán otra información despegándose de la historia maniquea y las versiones oficiales de la historia que han recibido en educación básica (Prats et al., 2011).

Para profundizar acerca de la empatía histórica y la contextualización de los personajes citados, Latapí (2018) propone un trabajo interdisciplinar a partir de aportes de la filosofía, antropología y neurociencia para comprender sobre la emocionalidad de los actores de este periodo referente al Segundo Imperio (1864-1867) y el fusilamiento de Maximiliano de Habsburgo (Latapí, 2018). Esta autora propone el teatro histórico como formas de conjugar la cognición y la emoción en el aprendizaje de la historia; para lo anterior. En este sentido, retoma obras de teatro que posibilitan la comprensión de actores, sus acciones y contextos, como *Un emperador y un presidente ante el espejo*, *Noticias del Imperio* y *la Loca de Miramar*; asimismo la obra *El cerro de las campanas*, novela histórica escrita por Juan Antonio Mateos, y obra teatral homónima de Antonio Guillén Sánchez.

Asimismo, es relevante que el docente utilice otros medios audiovisuales como documentales en pos de orientar a sus estudiantes a resolver los cuestionamientos de esta dimensión. Entre los documentales, tenemos *Maximiliano de México, sueños de poder*, de Franz Leopold Schmelzer, realizado en colaboración entre TV UNAM y ORF Austria. En este aparece la figura de Maximiliano, sus orígenes, identidad, momento histórico, posiciones políticas y sociales, así como la de Carlota de Bélgica, y son visibles, indirectamente, otros actores, como Napoleón III y Benito Juárez. En el mismo sentido, se encuentran los documentales de *Juárez y la República*, producido por la serie la Historia en el Once, de Canal Once, y *Benito Juárez, la derrota de un imperio*, por Discovery Channel.

En cuanto a las fuentes escritas, en el libro *Noticias del Imperio*, de Fernando del Paso, Carlota retrata entre lo histórico y la ficción sus recuerdos de Maximiliano y el imperio mexicano. Del Paso recurre a una polifonía de voces que establecen diálogos y vínculos entre Maximiliano, Napoleón III y Benito Juárez. Por otra parte, *La llegada de Maximiliano*, de la serie Estampas Republicanas, cuya autora es Patricia Galeana, es un texto breve acompañado de imágenes y pinturas de la época editado por el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. Esta serie es una compilación de textos breves acompañado de pinturas, grabados e imágenes de temáticas y momentos cruciales de este periodo: Benito Juárez, Leyes de Reforma, Guerra de Reforma y La República itinerante.

Los documentales y textos mencionados son fuentes que, por sus características, pueden ser consultados de manera directa por el estudiante con el objetivo de dar respuesta a las preguntas guía. Sin embargo, es recomendable que el docente consulte lecturas especializadas como *Para mexicanizar el Segundo Imperio. El imaginario*

político de los imperialistas, de Erika Pani, y *Las relaciones Iglesia-Estado durante el Segundo Imperio*, de Patricia Galeana. En conclusión, los documentales, obras teatrales y novelas históricas permitirán la empatía con el personaje; las series de documentos breves proveen de la fundamentación histórica y el contexto para comprender las acciones de los personajes. En cuanto a las fuentes especializadas dirigidas al docente, son propuestas para observar la diversidad de las versiones de la historia, considerar en su dimensión las posiciones políticas, culturales y económicas en este periodo, y orientar a los estudiantes en sus respuestas ante las preguntas guía.

II. La representación de la historia

La dimensión II, correspondiente a adquirir e integrar el conocimiento, se proyecta de la siguiente manera: en primera instancia, para lograr lo que Ausubel, Novak y Hanesian (1983) proponen como proceso de adquisición, asimilación y retención con base en la experiencia del alumno y su conocimiento previo, recomendamos llevar a cabo un ejercicio diagnóstico, que consistirá en retornar a la vida de los actores enunciados en la dimensión I a través de un enlace con los procesos históricos de estudio: liberalismo en las leyes y la Guerra de Reforma; el proyecto político de Maximiliano de Habsburgo y el periodo de la Restauración. Ante el grupo se plantearán las tres amplias temáticas y el docente solicitará lo que ellos conocen sobre esos procesos; con su guía, el docente buscará enlazar los procesos con las actuaciones de los personajes investigados. En este sentido, se pretende ligar la nueva información con la que el alumno ya posee. Este primer momento hace referencia a “construir sentido” recordando el conocimiento, enlazándolo con el nuevo y verificando predicciones (Marzano y Pickering, 2005).

En congruencia con esta dimensión, establecemos una diferencia entre el conocimiento declarativo y el procedimental, y en esta etapa de la secuencia nos centramos en el declarativo; este mismo pretende la conexión entre términos, conceptos y formación de patrones. Los tipos de conocimiento que se siguen para esta secuencia se refieren a la definición de conceptos y términos de vocabulario; para ello, proponemos definir los conceptos y términos clave de estudio para este bloque, como liberalismo, conservadurismo, imperialismo, república, imperio, constitución y restauración (SEP, 2018).

Un elemento que abona a lo anterior es la comprensión de conceptos desde su concepción hasta el presente, y cómo estos han ido transformándose según la época en la que son empleados. Koselleck (1993) observa los conceptos en su historicidad y los distingue por la diacronía y sincronía que se integran para dar nacimiento a la historia de un concepto. La sincronía brinda el conocimiento del contexto donde se produce y cuyas experiencias caracterizan un momento específico; por otra parte, la diacronía son las transformaciones de ese concepto en determinados contextos, se examina en su sucesión temporal y se observa cómo cobra o pierde sentido y qué usos continúan vigentes en el presente (Koselleck, 1993).

Lo enunciado es relevante en dos sentidos: uno, para conocer los múltiples significados y su representación en el presente, lo que propicia el pensamiento histórico en el alumno; dos, para reconocer los conceptos que se conforman como vehículos de la historia. Así pues, retomando el ejemplo del liberalismo y el conservadurismo, el estudiante, con ayuda del docente, podrá rastrear sus orígenes desde el siglo XIX,

al pasar por sus transformaciones durante el siglo XX y sus usos en el presente. Una vez establecido lo anterior, y con la finalidad de integrar y organizar el conocimiento declarativo, recomendamos utilizar organizadores gráficos para contener la información sobre los conceptos. Para ello, se diseña un cuadro denominado por Ogle (1986) S-Q-A (en inglés K-W-L), que permite conocer lo que saben (conocimiento previo), lo que quieren saber (cómo fue empleado en el contexto de estudio, sincronía), y lo que han aprendido (su vinculación con el presente-diacronía) de los conceptos mencionados.

Esta dimensión está ligada al pensamiento histórico mediante la representación de la historia, cuya base es incentivar la narración del docente, organizar y ordenar la información a través de explicaciones causales; de esta forma, es posible la construcción de escenarios históricos, las secuencias de tiempo, las relaciones causa-efecto, las generalizaciones y los conceptos. En esta etapa de la secuencia es primordial la intervención y guía del docente, ya que este mismo construye, a través de la narración, una trama histórica comprensible para el alumno (Chartier, 2007). Para ello, el docente hace uso de lo realizado en la dimensión I, es decir, el conocimiento particular de los actores, intereses y acciones, y el conocimiento previo en torno a la Constitución de 1857 y la Guerra de Reforma, el Imperio de Maximiliano de Habsburgo y la Restauración. Posteriormente, se determinan las ligas con los conceptos clave y cómo estos, aunados al conocimiento previo y posterior a la conformación de organizadores gráficos, fueron transformados o modificados en la estructura cognitiva del alumno.

III. La interpretación histórica

El objetivo de esta dimensión es emplear una habilidad o proceso adquirido e integrado estableciendo conexiones. Esta dimensión es procedimental, ya que busca aplicar un tipo de conocimiento integrado por un número de habilidades estrictamente ordenadas para su consecución. Los procesamientos utilizados en esta secuencia didáctica se refieren a la comparación, la abstracción y la construcción de fundamento. Para lo anterior, y de acuerdo con la tipología del pensamiento histórico denominado interpretación, se le proveerá al alumno de una fuente primaria que permita realizar un trabajo de contraste y confrontación de perspectivas. En atención a ello, ese contraste se generará mediante preguntas guiadas por el docente que ayudarán al estudiante, finalmente, a confrontar y construir su propia visión con fundamento.

Las preguntas específicas se formulan con referencia a los actores investigados desde el inicio. La propuesta es presentarlos de la siguiente manera: ¿cómo fueron afectados los grupos y las comunidades indígenas a través de las Leyes de Reforma estipuladas por Juárez y Lerdo de Tejada, especialmente las relacionadas con la Ley de Desamortización de Bienes de la Iglesia y las Corporaciones Civiles de junio de 1856? Se solicitará a los alumnos que investiguen sobre la enmienda de esta ley que menciona que “considerando que uno de los mayores obstáculos para la prosperidad y engrandecimiento de la Nación, es la falta de movimiento o Libre circulación de una gran parte de la propiedad raíz”, y su artículo 1º, que estipula que “todas las fincas rústicas y urbanas que hay tienen o administran como propietarios las cor-

poraciones civiles o eclesiásticas de la República se adjudicarán en propiedad, a los que las tienen arrendadas...”.

Se posiciona al alumno en cuanto a las ventajas y desventajas de esa legislación liberal sobre la desamortización, que incentiva la propiedad privada y el “adquirir las posesiones que la Iglesia había acumulado”. Estas legislaciones propiciaron también, a nivel regional, la creación de figuras de gobernadores caudillistas liberales que se contrapusieron a las corporaciones civiles establecidas por los grupos indígenas. En este sentido, desde la perspectiva de esos caudillos, su organización y forma de trabajo de la tierra provenía de tiempos coloniales, y sus mecanismos y formas de organización no eran compatibles con el nuevo orden liberal. Lo anterior impulsó el diseño de políticas especiales para fragmentar a los grupos indígenas, las cuales trajeron como consecuencia las insurrecciones de indios (García, 2019).

De la misma forma, la Iglesia católica fue otra gran afectada de la Ley Lerdo, ya que esta última proponía convertir en propietarios a los que arrendaban las posesiones del clero, y las que no estaban arrendadas se venderían mediante subasta o la denuncia de la propiedad. Entre las primeras reacciones a las legislaciones, podemos citar los distintos levantamientos en defensa de “religión y fueros” en la Sierra Gorda, Querétaro, Cuernavaca y Puebla, así como la proclamación de planes, como el Plan Castrejón. Estos grupos, algunos dirigidos por párrocos y curas, se convirtieron en la base de las fuerzas conservadoras durante la Guerra de Reforma (García, s.f.).

El objetivo principal de esta dimensión es contraponer versiones de la historia con base en fuentes pertenecientes al momento histórico, así como de historiografía. Para lo anterior, se pueden plantear preguntas que permitan realizar ese ejercicio: ¿cuáles fueron las consecuencias de las legislaciones liberales en las corporaciones civiles, como la Iglesia y los grupos indígenas? ¿Por qué surgió la Guerra de Reforma y qué grupos se enfrentaron?

IV. La conciencia histórico-temporal

En la última etapa de la secuencia, se relacionan las dimensiones del aprendizaje denominadas uso significativo del conocimiento y hábitos mentales (Marzano y Pickering, 2005). En esta dimensión se ponen en práctica el uso del conocimiento con sentido, la relevancia y motivación para ellos, y la toma de decisiones, especialmente la solución de problemas. Asimismo, se destaca el desarrollo de hábitos mentales, como el pensamiento crítico. Para el pensamiento histórico es el momento de la toma de conciencia histórico-temporal que permite relacionar la experiencia con el horizonte de expectativa, en el que el alumno se concibe como un sujeto histórico para entender su presente, pero también dar forma a su futuro e incidir en él.

En concordancia con lo señalado acerca del grado de afectación del nuevo orden liberal en cuanto a los grupos indígenas de distintas zonas de México, proponemos que el alumno investigue en su actualidad la resistencia actual de los pueblos indígenas ante los distintos megaproyectos del Estado, cuyo argumento principal para su ejecución es el avance o progreso de zonas marginadas en detrimento del territorio, recursos y formas de vida indígena en la zona. Del mismo modo, de acuerdo con los grupos conservadores que surgieron en contraposición a las reformas liberales del XIX, ¿qué remanentes encontramos en la actualidad de agrupaciones

religiosas ultracatólicas o de extrema derecha? El objetivo es que el alumno compare y posicione discursos de forma crítica ante un problema de su actualidad, lo que favorece, entonces, su participación activa y consciente desde una mirada histórica que tenga sentido en su vida cotidiana e incida en su futura participación en una sociedad democrática.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de las nuevas adecuaciones curriculares sustentadas en el Nuevo Currículo de Educación Media Superior, establecemos la relevancia de enseñar a pensar históricamente al alumno. El propósito es despegarse de la concepción de la historia como una asignatura meramente enunciativa para conformarse en un saber transformador, que abre campo a la interpretación, discusión, crítica y a una resistencia de condiciones no favorables en su entorno social. A través del pensamiento histórico, buscamos que el alumno pueda asumir una actitud crítica hacia su presente para conformar un pensamiento democrático de ciudadanía y al servicio de esta.

A pesar de la relevancia que el nuevo currículo otorga a lo anterior, en la realidad educativa pervive la concepción de la asignatura de historia como una materia que necesita ser memorizada y no comprendida (García, 2011). En pos de incidir positivamente en lo anterior, los docentes deben emplear distintas herramientas teóricas y pedagógicas del aprendizaje que faciliten la conformación del pensamiento histórico en la realidad de un salón de clases, y para asentararlo en el aula, es necesaria la argumentación de una propuesta didáctica que incluya el aprendizaje significativo, además de la integración instruccional de las dimensiones del aprendizaje. En ese sentido, ambas originan una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas con base en los cuales el sujeto asimila y transforma su estructura cognitiva para, finalmente, construir una conciencia histórica-temporal que relacione el pasado con el presente, permita accionar e incidir en él y hacer posible una expectativa de su futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación básica. *Tempo e Argumento*, vol. 6, núm. 13, pp. 110-139. <https://doi.org/10.5965/2175180306132014110>
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje ¿un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Curriculum y formación de profesorado*, vol. 3, núm. 17, pp. 11-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527002>
- Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.

- García Rivera, E. L. (2019). Sin medios de negociación. Las insurrecciones de indios en Sonora, 1855-1859. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, núm. 57, pp. 101-132. <https://doi.org/10.22201/iih.24485004e.2019.57.68017>
- García Rivera, E. L. (2011). *Objeto de aprendizaje para el estudio de la historia en bachillerato*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Sonora, México.
- García Ugarte, M. E. (s.f.) *Reacción social a las leyes de Reforma (1855-1860)*. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3100/25.pdf>
- Granata, M. y Barale, C. (2001). Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico. Sus implicaciones en la enseñanza. *Fundamentos en Humanidades*, vol. 3, núm. 1, pp. 59-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400302>
- Marzano, R. y Pickering, D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*. Guadalajara, Jalisco: ITESO.
- Lamonedada Huerta, M. (1998). ¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 3, pp. 101-112. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000506.pdf>
- Latapí Escalante, P. (2018). *Aportes de la filosofía, la antropología, la psicología y la neurociencia al teatro histórico como ámbito de la enseñanza: el caso del Segundo Imperio mexicano*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ogle Donna, M. (1986) K W L: A Teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, vol. 39, núm. 6, pp. 564-570. <https://www.jstor.org/stable/20199156>
- Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Morata.
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En S. Cañananes, J. Molero y D. Rodríguez. *La historia en el aula: innovación docente y enseñanza de la historia en educación secundaria* (pp. 15-32). España: Milenio.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en educación secundaria. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 5, pp. 78-91. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200505.pdf>
- Prats, J., Santacana, J., Lima, L., M. A., Carretero, M., Miralles, P. y otros (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Miguel-Revilla, D., Calle-Carracedo, M. y Sánchez-Agustí, M. (2020). Uso de la evidencia y significatividad histórica en la enseñanza de la transición española mediante un entorno digital de aprendizaje. *Revista Educatio Siglo XXI*, vol. 38, núm. 3, pp. 255-274. <https://doi.org/10.6018/educatio.452901>
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicada a la escuela actual. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, vol. 3, núm. 1, pp. 29-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
- Sánchez, S. (2017). *Los contenidos de aprendizaje*. México: UAMEX.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, núm. 14, pp. 34-56. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

- Secretaría de Educación Pública (2018). Nuevo Currículo de Educación Media Superior. sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12499/ciencias_sociales_bt.pdf
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto, Canadá: Nelson Education.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2018). Programa de Historia de México II de la Dirección General de Bachillerato: dgp.sep.gob.mx.
- Villoro, L. (2005). El sentido de la historia. En L. Villoro. *Historia ¿para qué?* (pp. 35-52). México: Siglo XXI.
- Zabalza, M. (2004). *“Los contenidos”. Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.