



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Díaz Barriga Arceo, Frida (1998)

**“UNA APORTACIÓN A LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA. LA
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE HABILIDADES COGNITIVAS
EN EL BACHILLERATO”**

en Perfiles Educativos, Vol. 20 No. 82 pp. 40-66.

Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato

FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO*



Tomando como referente teórico algunos principios psicopedagógicos del enfoque constructivista, se revisan diversos estudios abocados a analizar las ideas de los alumnos acerca de la historia y su enseñanza, así como los procesos de construcción del conocimiento escolar en este ámbito. Con el interés de contribuir al campo de la didáctica de la historia en el nivel bachillerato, se revisa un núcleo básico de habilidades cognitivas específicas en el aprendizaje de este dominio: noción de tiempo histórico, empatía ante agentes históricos, razonamiento relativista, explicaciones históricas y causalidad, y pensamiento crítico. Se analizan hallazgos de investigaciones nacionales y extranjeras y se ofrecen algunas prescripciones para la enseñanza de dichas habilidades.

Taking as a theoretical referent some psychopedagogic guidelines from the constructivist approach, this paper examines several studies addressed to analyze students' ideas about History and its teaching, as well as the different processes of developing school knowledge in such field. With the interest of contributing to History's didactics at high school level, it examines a basic core of cognitive skills precise to learn such sphere of knowledge: sense of historic time, empathy before historical agents, relativist reasoning, historical explanations and causality, as well as critical thinking. Findings from foreign and national surveys are analyzed and some courses of action are recommended for teaching such skills.

APORTACIONES CONSTRUCTIVISTAS A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Entrar al campo de la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina o conjunto de disciplinas en particular, nos introduce al terreno de las llamadas didácticas específicas y al desarrollo de habilidades de dominio. La construcción de una didáctica de la historia es una empresa sumamente compleja, que requiere tanto de la determinación del estatuto epistemológico de esta disciplina como del reconocimiento del carácter y problemática propia de su enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior conduce a una serie de cuestiones actualmente muy debatidas entre los especialistas: ¿Qué diferencias existen entre aprender, en términos generales, y aprender en una disciplina o dominio particular?, ¿existen diferencias en la construcción del conocimiento en diferentes disciplinas, por ejemplo, entre el físico y lógico-matemático *versus* el histórico-social?, ¿podemos hablar de la existencia de estructuras de conocimiento y habilidades de aprendizaje generales, o más bien estamos ante procesos de diferenciación progresiva de carácter modular?, ¿qué lineamientos y recursos metodológicos son apropiados en el caso de la enseñanza de las disciplinas histórico-sociales? Aunque de ninguna manera pretendemos resolver las polémicas surgidas al respecto, en este artículo se ofrecen diversas propuestas con el fin de aclarar algunas cuestiones relacionadas con el abordaje didáctico relativo al *qué* y *cómo* de la enseñanza de la historia en el bachillerato, particularizando en el tema de las llamadas habilidades de dominio.

En principio, se enfrenta el problema de la indiferenciación epistemológica de las disciplinas en el momento en que éstas se traducen en contenidos curriculares y se enseñan en el aula. Es decir, frecuentemente los educadores olvidan las diferencias existentes entre las diversas materias o áreas de conocimiento, y en los programas de estudio, la metodología didáctica o los instrumentos de evaluación, se da el mismo tratamiento a las matemáticas que a la física o a la historia. Frecuentemente se incurre en lo que a nuestro juicio es un gran error: enseñar la historia sin clarificar su carácter interpretativo y sin distinguir su método del propio de otras ciencias. Esto propicia en gran medida que los alumnos conciban la historia como un conocimiento factual, que confundan las fuentes y formas de explicación histórica, la índole de la labor del historiador, y que, paradójicamente, las explicaciones que ofrecen sobre los hechos históricos y sociales sean personalistas, dejando de lado los aspectos causales de tipo estructural.

Diversos autores han planteado importantes diferencias entre el conocimiento físico y el social (Aisenberg y Alderoqui, 1995; Carretero, 1996; Castorina, 1989; Damon, 1979). El objeto social es un entramado de relaciones significativas, de las cuales forma parte activa el propio sujeto cognoscente, de ahí que resulte difícil la posición de objetividad y neutralidad pretendida en las ciencias naturales o las matemáticas. Estos ámbitos de conocimiento son gobernados por leyes de distinta índole; las relaciones causales y la predictibilidad de los hechos son igualmente diferentes.

Damon (1979) plantea una serie de diferencias entre el conocimiento físico y

* Facultad de Psicología, UNAM

el social, que no sólo tienen que ver con la estructura disciplinar respectiva, sino con los procesos de desarrollo cognitivo, razonamiento y solución de problemas en dichos ámbitos.

La distinción más obvia es la metodológica: a diferencia de las ciencias experimentales, en historia y ciencias sociales ni se realizan experimentos ni se puede aplicar el aislamiento, manipulación y control de variables, sino que se utilizan estrategias alternativas de reconstrucción e inferencia de los hechos, mediante la obtención y prueba de evidencias recuperadas de fuentes primarias y secundarias. Aunque en las ciencias experimentales puede decirse que existen sesgos ideológicos, éstos son mucho más intensos en cuanto al conocimiento social, caracterizado por interpretaciones diversas y por la coexistencia de múltiples enfoques antagónicos (por ejemplo materialismo histórico vs. historicismo). En el plano de la influencia afectiva y emocional de los contenidos, obviamente ésta es mucho mayor respecto al conocimiento histórico-social, por lo que las ideas y creencias sociales son aún más resistentes al cambio que nuestras nociones sobre el conocimiento físico o químico. Se habla, asimismo, de la imposibilidad de una posición neutral en la selección y administración del currículum en esta área (Delval, 1988).

Aunado a lo anterior, Carretero (1996) opina que es poco factible una aplicación práctica de carácter más o menos inmediato en la forma de tecnología social (programas de prevención del sida, por ejemplo); por el contrario, los efectos son demorados y complejos, difícilmente sus resultados se pueden tomar como criterio absoluto de validación de una teoría sociológica o econó-

mica. Todos estos factores parecen contribuir a que el conocimiento histórico-social tenga un papel secundario en el currículum en comparación al conocimiento físico-matemático; el peso en el currículum, la cantidad de tiempo destinado, la preferencia en los horarios, la representatividad en los exámenes de selección de aspirantes, así lo ponen de manifiesto.

Por otra parte, también es importante comentar que existen diferencias entre el conocimiento histórico y el propio de otras ciencias sociales. La historia es el estudio del pasado, y supone un tipo de conocimiento diferente del conocimiento sociológico, económico o político. La tarea de la historia es coadyuvar a que el hombre desarrolle la comprensión de su devenir histórico al comprender el devenir histórico de la humanidad. Según Carretero (1996, p. 104):

Comprender la historia significa poder establecer relaciones de influencia, tanto de unos hechos con otros en un mismo tiempo como de unos hechos con otros a lo largo del tiempo [...] implica hacer análisis tanto sincrónicos (interrelaciones de las variables sociales en un mismo momento) como diacrónicos (interrelación de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo).

Al historiador le interesan el cambio y la continuidad de los fenómenos en el tiempo, es decir, las estructuras temporales y las relaciones de unas con otras. Se dice que otras ciencias sociales (por ejemplo la economía, la sociología), recurren a la historia para comprender mejor los problemas que intentan resolver en el presente, pero dan prioridad

a los análisis sincrónicos, a fin de dar solución a dichos problemas o anticipar y planear mejor el futuro, mientras que “el historiador no está en el mundo de lo posible, sino en el mundo de lo que es, o mejor, de lo que fue” (Carretero, *op. cit.*, p. 105). Este autor hace una afirmación que puede resultar muy polémica: dice que si un profesor, por ejemplo, simplemente describe las características sociales y políticas del imperio romano, no está enseñando historia, sino sociología. Para que pudiera decirse que enseña la historia de dicho periodo, necesitaría analizar cómo se llegó a ese tipo de sociedad en aquella época y por qué cambió, qué relación hay entre ese pasado y las sociedades posteriores (por ejemplo los imperios de Carlomagno o Napoleón), incluyendo el momento presente. En este sentido, el conocimiento histórico quedaría ubicado, con relación al social, como una sociología diacrónica.

Por algunas de éstas y por otras razones, desde los sesenta y setenta los psicólogos evolutivos y del aprendizaje, así como los especialistas en didáctica, comienzan a prestar cada vez más atención al problema del *contenido* de lo que se aprende. De hecho, una de las más aceras críticas al edificio piagetiano surge cuando la evidencia empírica demuestra que cambiando el contenido de las tareas operatorias aun sin variar su estructura, aplicándolas en diferentes entornos culturales o con individuos de diferente género o área de especialización, se producían niveles de ejecución disímolos, poniéndose en tela de juicio la existencia de estructuras de conjunto generalizables e independientes del contenido.

En el terreno didáctico, estos hallazgos condujeron a una preocupación cre-

ciente por el estudio de los procesos de construcción del conocimiento en diferentes dominios, lo que dio pie a la renovación de las didácticas específicas ligadas a la tradición cognitiva y constructivista. Esto condujo al planteamiento de posturas contrapuestas: se dijo que los individuos no construyen estructuras generales, sino conocimientos diversificados por dominios, centrados en focos atencionales muy particulares, lo cual podría variar significativamente por las demandas de un contexto social a otro; ello validaría la idea de una organización modular de la mente y la existencia de modelos mentales muy específicos, poco generalizables y transferibles.

Al presente, aunque el debate continúa, pareciera ser que a partir de la distinción que se hace entre macrogénesis y microgénesis, es posible conciliar ambas posturas (ver Karmiloff-Smith, en Díaz Barriga, 1998). Puede pensarse que hay avances *macrogenéticos* comunes a todos los dominios (por ejemplo, el incremento de la capacidad estructural de la memoria, o el desarrollo de la metacognición) que no invalidan la existencia de avances concretos en cada dominio de conocimiento como resultado de la *microgénesis*, es decir, de los aprendizajes situados en cada caso, que permiten explicar el tránsito de lego o novato a experto en un ámbito particular. Esto quiere decir que aunque se reconoce la existencia de mecanismos y procesos cognitivos comunes, también se acepta el peso de las cualidades inherentes al tipo de contenido, las reglas o procedimientos de construcción del dominio y las prácticas promovidas por la comunidad en la que se construye dicho conocimiento.

De lo anterior se desprende una importante aportación del constructivismo a las didácticas específicas: la necesidad de articular en una didáctica de la historia o de las ciencias sociales los resultados de la investigación sobre los procesos de construcción del conocimiento social e histórico, así como un análisis del contenido curricular y no sólo los planteamientos que se desprenden de la estructura de las disciplinas por sí solas. Esto permite establecer una distinción que no siempre es clara para los educadores, entre el conocimiento científico-disciplinar y el propiamente escolar.

Para el constructivismo, el abordaje de las ciencias histórico-sociales en la escuela debería contribuir al *perfeccionamiento de las capacidades de aprendizaje significativo, razonamiento y juicio crítico en el alumno, tendientes a la formación de una visión comprehensiva del mundo*. En todo caso, la meta última (que no es privativa del constructivismo, puesto que coincide con otras posturas) es la formación de sujetos libres, autónomos y críticos, con una participación social comprometida.

Sin embargo, no hay que pensar que se pueden crear habilidades cognitivas (análisis, inferencia, juicio evaluativo) o de interpretación del conocimiento histórico en abstracto y fuera de contexto. Por lo tanto, también es indispensable consolidar *redes conceptuales con información significativa e interrelacionada*, de manera que una propuesta didáctica constructivista para enseñar historia requiere analizar de manera conjunta los contenidos curriculares y los recursos o métodos didácticos.

Asimismo, y siguiendo la distinción que hace César Coll respecto a los ti-

pos de contenido curricular (ver Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992), se requiere atender explícitamente no sólo a los procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos declarativos y procedimentales, sino a la formación de valores y actitudes. Este es el plano tradicionalmente descuidado en el currículum de historia y ciencias sociales, donde opera en mayor medida el "currículum oculto" y el adoctrinamiento del alumno mediante el aprendizaje acrítico de una "historia oficial".

Para Domínguez (1989, p. 39), es crucial que el aprendizaje de la historia ayude a los alumnos a superar la óptica localista y presentista con que juzgan el mundo en que viven; en este sentido es necesario un conocimiento más profundo de "otras formas de vivir y trabajar, de relacionarse con la naturaleza y de organizarse en instituciones, otros modos de pensar, de sentir y de creer". Esta aproximación constituye el germen del desarrollo de valores y actitudes como tolerancia, solidaridad, educación para la paz, cooperación, etcétera, que requieren un estudio más profundo de la experiencia social, el análisis crítico de los hechos históricos y la conformación de un marco ético de referencia. Por lo mismo, la enseñanza y evaluación escolar de estos aspectos requieren un tratamiento didáctico explícito y diferenciado, cuya complejidad se ha traducido a menudo en metas educativas retóricas con resultados magros.

Tratando de integrar las reflexiones anteriores, recogidas de la opinión de diversos investigadores ligados a la corriente constructivista (Carretero, Pozo y Asensio, 1989; Hallam, 1986; Domínguez, 1989; Pluckrose, 1993), entre los principales *propósitos o metas educativas*

que persiguen la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales están:

- La comprensión de los fenómenos sociales y de la naturaleza social e individual del ser humano para que pueda entender a la sociedad y su papel en ella.
- El desarrollo de la capacidad de reconstrucción significativa del conocimiento histórico y de los saberes del grupo cultural a que se pertenece.
- La comprensión de los procesos de continuidad y cambio entre las sociedades pasadas y presentes.
- La adquisición de conceptos o categorías explicativas básicas y de habilidades específicas del dominio de la historia.
- El desarrollo de la capacidad de análisis, síntesis y evaluación de las fuentes de información, así como la comprensión del quehacer del historiador.
- La conformación de valores y actitudes intelectual y socialmente tolerantes.
- La formación de actitudes de respeto y valoración del patrimonio histórico, cultural y artístico, aparejado al desarrollo de una sensibilidad ética y estética que le permita disfrutar y preservar dicho patrimonio.

Desde esta perspectiva, sería deseable que en el caso particular de la enseñanza de la historia se destacaran en el aula *aprendizajes* como los siguientes:

- La construcción de conceptos o categorías histórico-sociales básicos.
- El desarrollo de la noción de tiempo histórico.
- La solución de problemas referidos a contenidos sociales (juicios históricos).

- La comprensión de la causalidad multideterminada de la historia.
- El análisis de los mecanismos de empatía y comprensión de las motivaciones y razonamientos de los sujetos históricos.
- El análisis de las falacias en la explicación histórica.
- El análisis contrastante de las formas de vida, costumbres, valores, etcétera, de las sociedades pasadas y presentes.

De acuerdo con Domínguez (*op. cit.*), aprendizajes como los anteriores pueden ubicarse en dos grandes rubros: la comprensión y utilización de la historia como *forma* y como *método* de conocimiento. En el primer caso, implica el aprendizaje de conceptos explicativos o hipótesis de gran alcance sobre las diferentes formas de organización de las sociedades humanas en el tiempo (por ejemplo, el materialismo histórico), la adquisición de conceptos estructurales o generalizaciones (como "absolutismo", "pensamiento ilustrado", "monarquía", "Estado"), y la comprensión de procedimientos explicativos relativos a la estructura sintáctica que relaciona y articula dichos conceptos (como nociones de cambio y continuidad, tipos de explicación causal y teleológica).

En el segundo caso, el método de conocimiento, es importante que el estudiante comprenda que la historia no fundamenta sus conocimientos e indagaciones en experimentos de laboratorio, sino en el análisis y verificación de las fuentes de información histórica. En diversos estudios se ha comprobado que los alumnos de educación secundaria y bachillerato consideran que las fuentes históricas informan de manera directa,

absoluta y acabada; les cuesta trabajo entender la cualidad interpretativa e inferencial del conocimiento histórico, y conciliar esta idea con la necesidad de que los métodos históricos sean rigurosos y permitan la investigación-verificación mediante pruebas de la argumentación del historiador.

En el terreno educativo, no es necesario ni viable que el alumno de bachillerato se convierta en un auténtico investigador histórico, pero sí es importante que deje de asumir el conocimiento histórico como la verdad absoluta que le transmiten la autoridad del profesor o el libro de texto. De hecho, el currículum escolar ha desaprovechado sobremedida el estudio de la historia y las ciencias sociales como el espacio propicio para formar al adolescente en el tratamiento o lectura crítica de los medios y mensajes de la comunicación social. En todo caso, el manejo de las fuentes históricas debería permitir que el estudiante de bachillerato logre aprendizajes como los siguientes (ver Domínguez, *op. cit.*, p. 50):

- a) Conocimiento de la gran variedad de tipos de fuentes: escritas, iconográficas, gráficas, tablas de datos estadísticos, objetos materiales de todo tipo, etcétera.
- b) Adquirir experiencia en la "lectura" de las mismas, desarrollar sobre todo la capacidad de *razonamiento inferencial* del alumno.
- c) Desarrollar su capacidad para el análisis y evaluación crítica de las fuentes. El alumno tiene que aprender a distinguir lo que son datos de información mínimamente objetiva, de lo que son opiniones, juicios de valor, prejuicios, asunciones infundadas, etcétera.

- d) Desarrollar su capacidad para elaborar síntesis interpretativas sobre la cuestión o cuestiones investigadas, recogiendo ponderadamente la información obtenida a partir de las fuentes.

Los puntos anteriores tienen implicaciones directas respecto a la elaboración de los programas de estudio y las unidades didácticas. En primer lugar, es bien sabido que un currículum constructivista hace énfasis en la *profundidad sobre la cantidad*, porque el tipo de aprendizajes buscados es complejo y toma tiempo. En segundo lugar, en este enfoque se da el mismo peso al contenido que al proceso de aprendizaje, es decir, se abordan juntos el *qué* y el *cómo*. En tercer lugar, se atiende a tres tipos de contenidos: *declarativos, procedimental-estratégicos, y actitudinal-valorales*. En cuarto lugar, la secuencia del plan o de la unidad didáctica no sólo está dada por la estructura de la disciplina, sino por la secuencia del desarrollo de las habilidades del estudiante, la elaboración y cambio progresivo de los conceptos y la posibilidad de resolver problemas de dificultad y relevancia crecientes. Y como último punto, la razón de ser de las unidades didácticas es el logro de *aprendizajes significativos, con sentido y funcionales*.

De esta manera, poder delinear los problemas (sociales, científicos, éticos, personales) que resolverá el alumno es mucho más importante que especificar objetivos de aprendizaje puntuales.

Consideramos que las experiencias curriculares de orientación constructivista más exitosas son aquellas que han logrado fomentar la participación crítica de los alumnos, la producción personal (mediante ensayos, investigaciones documentales, análisis de material de

prensa, entre otros), así como los intercambios interpersonales entre docentes y alumnos, y sobre todo, aquellas donde se evalúa no sólo la cantidad de información adquirida, sino la calidad del razonamiento aplicado a situaciones particulares. Asimismo, un currículum constructivista toma en cuenta al alumno en su papel de aprendiz y de actor social, y considera como punto de partida sus experiencias e ideas previas, en su carácter de construcciones personales que pueden ser incluso compartidas por otros alumnos.

IDEAS DE LOS ALUMNOS ACERCA DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO Y SU ENSEÑANZA

Ahora bien, resulta interesante conocer el punto de vista de los estudiantes: ¿Qué piensan de la historia?, ¿es una materia que les gusta y los motiva?, ¿la consideran importante y funcional?, ¿qué estatuto le otorgan respecto a otras asignaturas? En realidad sabemos poco acerca de estas cuestiones, y los resultados de algunos trabajos parecen contradictorios. Se han aplicado algunas encuestas con alumnos de educación primaria y secundaria (ver Brophy, Van Sledright y Bredin, 1992; Carretero, Poso y Asensio, 1989; Mc Donald, 1992 y Schik, 1991, citados por Carretero, 1996); en estos trabajos se encuentra que, debido a que el currículum de historia y ciencias sociales cumple funciones diferentes y tiene una importancia mayor o menor en diferentes países, proyectos educativos y contextos, los alumnos otorgan a este conocimiento un estatuto muy diverso.

Sin embargo, algunos datos que nos parece valioso rescatar de estos trabajos

son los siguientes: los estudiantes tienden a considerar que las matemáticas y las ciencias son más útiles que la historia. En algunos casos, la asignatura de historia está entre las favoritas, mientras que en otros es de las menos preferidas; en un caso se encuentra que el interés y gusto por la historia decrece con la edad (esto puede ser debido a los efectos del tipo de instrucción recibida), y finalmente, los estudiantes tienen dificultades para explicar por qué están aprendiendo esta materia y para qué les podría servir fuera de la escuela.

Los alumnos tienden a ver la historia como una colección de hechos que tienen que ver con un pasado, una forma de conocimiento "muerto". Para algunos son "acontecimientos importantes que no ocurren en los días normales", o bien una especie de "concurso de popularidad e importancia (de los personajes)" (citado por Carretero, 1996). De gran importancia resulta que los alumnos tienden a percibir la historia como una ciencia exacta que establece hechos inequívocos, sin percibir que está sujeta a interpretación, sucediendo que aun con la instrucción recibida, esta concepción se modifica sólo ligeramente. Y en lo que toca al trabajo del historiador, lo confunden con el del arqueólogo: es aquél que vive examinando restos físicos del pasado (ver Brophy, Van Sledright y Bredin, 1992). En resumidas cuentas, los alumnos no parecen captar la posibilidad de una proyección del conocimiento histórico sobre su presente e incluso sobre su futuro.

En lo referente al profesor y a la manera en que enseña historia e intenta motivar a los estudiantes, también se han efectuado algunas investigaciones. En un caso (Hootstein, 1995), se pedía a

profesores de historia en nivel secundaria que enlistaran las estrategias que empleaban para motivar a sus alumnos. Las diez estrategias que se mencionaron con más frecuencia fueron:

1. Trabajar con simulaciones históricas o dramatizaciones (*role playing*) en las que los estudiantes representan personajes históricos.
2. Organizar proyectos que se traducen en la creación de productos concretos.
3. Realizar juegos con los estudiantes, como una manera de revisar el material contenido en las pruebas.
4. Relacionar la historia con acontecimientos actuales o con la vida de los alumnos.
5. Solicitar a los alumnos que lean novelas históricas.
6. Formular preguntas que provoquen la reflexión.
7. Invitar como conferenciantes a personas de la comunidad.
8. Proyectar videos y películas históricas.
9. Organizar actividades de aprendizaje cooperativo.
10. Proporcionar experiencias de participación activa y manipulativas (*hands-on activities*).

También se obtuvieron las respuestas de los estudiantes; se les mostraron las estrategias que enumeraron sus profesores y se les pidió que seleccionaran aquella que los motivara más. Las dos estrategias que mencionaron más los estudiantes fueron, en ese orden: el juego de roles con personajes históricos y la participación en grupos de discusión con sus compañeros. También tuvieron frecuencias altas los intentos del profes-

or para hacer que la materia fuera interesante, por ejemplo, relacionar el contenido con sus vivencias e intereses, así como “inyectar humor a la clase” mediante anécdotas, chistes o historias. En opinión del autor, en este estudio los alumnos evidenciaron que incluso llegaban a disfrutar formas de aprendizaje consideradas como pasivas (por ejemplo, exposiciones, demostraciones), a condición de que el profesor hiciera interesante el material.

En la investigación realizada por Díaz Barriga (1998) con estudiantes de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, se encuentran resultados afines a los anteriores. Los alumnos entrevistados, que cursaban historia universal, opinaron que lo que más les ayudaba a aprender eran las explicaciones dadas por el profesor, la aclaración que éste hacía de sus dudas y el que les ofreciera ejemplos de situaciones reales y actuales que pudieran comprender. Asimismo, cuando se les preguntó qué es lo que les gustaría que los profesores incorporaran como apoyos en la enseñanza, las respuestas de los alumnos se acercaron a una concepción de aprendizaje significativo, práctico y activo, pues mencionaron, entre otros, el empleo de mapas histórico-geográficos y conceptuales, la investigación en periódicos, la visita a museos, las representaciones “tipo obra de teatro”, la proyección de películas, la realización de encuestas y visitas en empresas y comunidades.

Los resultados de estos trabajos hacen que surjan diversas dudas: si los profesores de historia parecen conocer tal diversidad de formas de trabajo en el aula, que además son motivadoras desde la perspectiva de los alumnos, ¿a

qué se deben las concepciones que éstos tienen de la materia?, ¿por qué muchos otros estudios reportan la incapacidad de los estudiantes para encontrarle sentido y funcionalidad a dicho conocimiento escolar?, ¿o es que el docente, a pesar de conocer tales estrategias las emplea poco o las emplea mal?

Creemos que no hay respuestas unívocas a las preguntas anteriores. Sin embargo, lo que sí parece claro, tal como afirma Brophy (1998), es que la clave del trabajo motivacional en el aula reside en la habilidad del profesor de poner en contacto a los estudiantes con ideas potentes que permitan vincular estructuras de contenido, clarificar las principales metas instruccionales y proporcionar las bases de aplicaciones auténticas del conocimiento aprendido. En el caso de la enseñanza de contenidos históricos, creemos que lo anterior debe incluir un cambio en las concepciones que el alumno suele tener acerca de la historia y la sociedad, así como de la manera de afrontar su estudio. Sin dicho cambio no será posible el logro de un aprendizaje significativo ni de la reflexión crítica de parte de los alumnos. Éste es, a nuestro juicio, el primer reto que enfrenta un docente de historia (ver Díaz Barriga y Muriá, 1999).

HABILIDADES COGNITIVAS ESPECÍFICAS DE DOMINIO EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

En muy diversos estudios, los autores concluyen que el aprendizaje de la historia entraña importantes dificultades para los adolescentes. Sin embargo, puede afirmarse que a pesar de los estudios efectuados, “sabemos aún poco sobre las habilidades o capacidades que los alum-

nos deberían desarrollar para construir su conocimiento histórico” (Carretero y Limón, 1994, p. 24). Dado el interés particular que tiene para esta investigación, hemos identificado un núcleo básico de dichas habilidades: *noción de tiempo histórico, empatía ante agentes históricos, razonamiento relativista, explicación histórica y causalidad, y pensamiento crítico.*

En prácticamente todos los casos, encontramos que dichas habilidades se construyen paulatinamente, en un continuo de adquisición que pone de manifiesto las complejas relaciones entre el desarrollo del individuo y el aprendizaje fomentado mediante un cierto modelo de enseñanza. También notamos que aún no se dispone de sistemas explicativos más o menos completos respecto a su evolución, y mucho menos a su enseñanza. De hecho, nos enfrentamos al problema de que la mayor parte de los estudios reportados (escasos de por sí) se centran en el diagnóstico de las habilidades y mucho menos en cuestiones didácticas. Pero cuando esto último es el caso, encontramos algunos resultados alentadores.

Así, en este apartado se comentarán algunos planteamientos e investigaciones al respecto que, desde nuestra perspectiva, arrojan luz a la difícil tarea de construir una didáctica del conocimiento histórico y social.

Tiempo histórico

Ya se dijo antes que el hecho de describir las características sociales o políticas de un cierto periodo histórico no implica en sí mismo que se esté enseñando historia. Para ello es necesario que el profesor, además de explicar el posible contenido sociológico de dichos

tiempos, incluya algún tipo de explicación o relaciones causales entre el pasado y el presente. Entre los factores involucrados en dicha comprensión, surge en primera instancia la noción de tiempo histórico. El cambio histórico se opera dentro del contexto del tiempo histórico, e implica el establecimiento de una secuencia cronológica espacio-temporal. La comprensión del tiempo histórico involucra nociones como cambio, continuidad y duración de los hechos o acciones bajo estudio.

Esta es una noción muy compleja, y ya se comentó antes que los adolescentes tienen dificultades para hacer una estimación precisa del lapso existente entre dos periodos históricos, para determinar qué tan recientes son algunos hechos históricos (como en el caso de la medición cronológica mediante los conceptos “antes de Cristo” y “después de Cristo”).

Sin embargo, en la literatura reportada, se nota que existen diferentes acepciones del término tiempo histórico (Jurđ, 1987, en Carretero, Pozo y Asensio, 1989, p. 112):

- a) El *orden de acontecimientos dentro de una secuencia*, por ejemplo, cuando se le dan al alumno diversos hechos o datos históricos desordenados y se le pide que los ordene, algo parecido a las tareas de seriación piagetianas.
- b) El *agrupamiento de acontecimientos concurrentes en el tiempo*, similar a la operación de clasificación piagetiana.
- c) El establecimiento de un *sentido de continuidad entre el pasado y el presente*. Esta es una comprensión dinámica que no surge antes de la adolescencia, e implica la aplicación de relaciones causales a largo plazo, así como

concebir a la sociedad como un proceso, no como un estado.

Los docentes pueden confundir la noción de tiempo histórico con la memorización de ciertas fechas-clave (hitos históricos) que sirven como punto de referencia, o bien asumir que si el diseño curricular en historia es cronológico (los cursos comienzan en la prehistoria y recorren sucesivamente toda la historia de la humanidad hasta llegar a nuestros días), ello es suficiente para que el estudiante se ubique espacial o temporalmente en la historia. También se ha visto que no basta la comprensión del sistema numérico-cronológico, sino que se requiere la construcción de la noción de duración.

Si atendemos a la tercera acepción de Jurđ (que necesariamente incluye las dos primeras), resulta que la noción de tiempo histórico es compleja, porque requiere:

- La construcción de categorías y nociones temporales (sucesión, simultaneidad, continuidad). Para que el adolescente pueda realmente comprender, por ejemplo, que simultáneamente coexisten en un mismo tiempo sociedades cazadoras-recolectoras con sociedades posindustriales, es necesario que asuma la relatividad de diferentes etapas históricas y coordine en un proceso de continuidad-cambio estructural los fenómenos coyunturales y factuales que explican los estados de desarrollo de esas sociedades tan dispares.
- La adquisición de instrumentos y códigos que le permitan estimar el tiempo histórico. Esto permite la comprensión de la cronología, a tal punto que

el adolescente pueda desde entender la denominación y duración de los grandes periodos y subperiodos de la historia de la humanidad, hasta relacionar y datar distintos aspectos de un mismo periodo o periodos en una o varias culturas (por ejemplo, pensamiento político, sistema de gobierno, economía, calidad de vida, etcétera, durante la época de la Ilustración en Francia y América Latina, es decir, identificar líneas de tiempo paralelas entre diferentes culturas o civilizaciones).

- La comprensión y utilización del sistema de representación icónica del tiempo histórico. Esto implica que el alumno pueda interpretar y usar convenientemente planos, mapas y atlas históricos y monográficos.
- El uso correcto de indicadores básicos de tiempo (año, década, siglo, milenio, quinquenio, sexenio, etc.), utilizar los términos temporales correctamente y referirse a ellos en términos de periodos o épocas.

Pozo (1985) integra las diversas nociones involucradas en la construcción

del tiempo histórico (ver cuadro 1). Nótese la complejidad de conjunto de esta categoría, que integra varias subhabilidades alrededor de tres aspectos nodales: el manejo de la cronología, la sucesión causal y el orden temporal. Ello induce asimismo a proponer la necesidad de una enseñanza de la noción de tiempo histórico progresiva, deliberada y sistemática a lo largo de toda la escolaridad básica y media superior.

A partir de los hallazgos de Piaget en los años cuarenta, quien encuentra que evolutivamente la noción de espacio se construye antes que la de tiempo, algunos autores (Luc, 1981; Pluckrose, 1993) proponen como estrategia didáctica utilizar el espacio para representar el tiempo, mediante la construcción de "líneas de tiempo". Éstas consisten en escalas espacio-temporales donde el alumno ubica fechas, acontecimientos, personajes, inventos, etcétera, las cuales pueden variar enormemente en complejidad. El alumno aprende así a estimar la corta y larga duración de los acontecimientos históricos y a relativizar el tiempo real (por ejemplo, durante las tres últimas décadas de este siglo

Cuadro 1. Nociones implicadas en la construcción del tiempo histórico

Cronología	• Duración	• Horizonte temporal absoluto • Comparación entre periodos • Integración de unidades de medida
	• Orden	• Fechas anteriores y posteriores • Hechos y periodos anteriores y posteriores
	• Eras cronológicas	• Era después de Cristo • Era antes de Cristo • Convencionalidad del sistema (por ejemplo, era musulmana)
Sucesión causal	• Tiempo y causalidad	• Consecuencias a corto y a largo plazo
	• Tipos de relación	• Causalidad lineal y simple • Causalidad múltiple y compleja
Continuidad temporal	• Teorías causales (conceptos)	• Concreto/abstracto • Estático/dinámico
	• Integración sincrónica y diacrónica	• Ritmos de cambio social • "Tiempos" distintos simultáneos • Cambio y progreso

ha habido muchos más cambios que en los 300 años que van del siglo V al VIII). Hay que tomar en cuenta, no obstante, que para establecer escalas precisas y ubicar periodos históricos simultáneos se requiere un tipo de razonamiento proporcional que, según Luc (*op. cit.*), sólo es accesible a los adolescentes.

Otra estrategia propuesta es el *empleo del pasado próximo del alumno* como punto de partida y referente básico en la construcción de esta noción. Partiendo de hechos significativos de la vida del propio estudiante, se le puede ayudar a estructurar en niveles paralelos el tiempo personal, el tiempo familiar, el tiempo local y el tiempo nacional e internacional. Un caso ilustrativo de este enfoque es la propuesta curricular de Hernández I. Cardona y Trepal I. Carbonell (1991), que cubre un amplio repertorio de habilidades de dominio en historia —los autores las denominan *procedimientos*—, que abarcan ciclos bianuales de enseñanza básica y media, y está dirigida a estudiantes desde los seis hasta los 16 años de edad.

Aparte del manejo adecuado de secuencias cronológicas, mapas históricos o líneas de tiempo, autores como Novak y Gowin (1988) y Ontoria (1993), proponen que el empleo de *mapas conceptuales* es un excelente recurso didáctico para el aprendizaje de contenidos históricos, ya que abarcan tanto categorías temporales como la explicación misma de hechos y conceptos. No obstante, en todos los casos se requiere que el profesor enseñe a los alumnos a “leer” y emplear constructivamente (o incluso elaborar por sí mismos) dichos apoyos, que pueden ser tanto un recurso de enseñanza como de evaluación.

Al respecto, Ontoria (*op. cit.*) reporta una experiencia con alumnos de ba-

chillerato (16-18 años) en un curso de historia de España. La experiencia consistió en que los alumnos elaboraran mapas conceptuales centrados en el tema del cambio democrático de la política española entre 1975 y 1991, con ayuda de la técnica de elaboración de mapas conceptuales, que incluye identificar los conceptos más generales, las palabras-enlace y los conceptos más específicos, y gracias al establecimiento de las relaciones y niveles jerárquicos que procedan. Se logró consensuar un mapa del grupo, resultado de la conjunción del trabajo previo en mapas individuales y en pequeños equipos. Los alumnos se beneficiaron de la experiencia en varios aspectos: el mapa grupal funcionó como organizador previo del tema y les ayudó a identificar la importancia e inclusividad de los conceptos, así como a clarificar los datos históricos clave; los resultados cuantitativos en un examen (texto con preguntas a comentar) arrojaron 86% de alumnos aprobados.

Empatía histórica

La empatía histórica, que para algunos autores es una habilidad a la par cognitiva y afectiva, está relacionada con la posibilidad de entender (no necesariamente de compartir o avalar) las acciones de los hombres en el pasado, desde la perspectiva de ese pasado.

De acuerdo con Domínguez (1986), sólo es posible ponerse en el lugar del agente histórico y considerar la perspectiva del pasado, si se tiene a disposición un aparato conceptual elaborado en el presente que permita al sujeto construir un modelo mental distinto al suyo propio. De esta manera, se requiere el co-

nocimiento de diferentes formas de vida, concepciones del mundo, sistemas de creencias y escalas de valores.

Un trabajo muy importante en este rubro es el de D. Shemilt (véase Domínguez, 1986), cuyo proyecto forma parte de otro más amplio, *History 13-16*, que podemos caracterizar como una experiencia curricular muy completa, enfocada a enseñar historia a adolescentes ingleses de entre 13 y 16 años (de ahí el nombre del proyecto). Como parte de la evaluación de este currículum se aplicaron entrevistas a 156 alumnos que indagaban su comprensión de las acciones de los hombres del pasado. Los resultados se agrupan en cuatro niveles o estadios, aunque no en el sentido piagetiano del término porque no están vinculados a una lógica operatoria, sino planteados en términos de ideas y suposiciones de complejidad creciente.

Estadio I. Los alumnos creen que sus predecesores son intelectual y moralmente inferiores a los hombres de hoy. No toman en cuenta los motivos de los agentes históricos para explicar sus acciones.

Estadio II. Se identifican cualidades humanas comunes entre los hombres del pasado y del presente. Comienzan a preguntarse por los motivos de las acciones, pero éstos son estereotipados y ahistóricos.

Estadio III. Los motivos comienzan a explicarse "desde dentro", es decir, el alumno se pone en el lugar del agente y sus circunstancias particulares, aunque se afronta el problema desde el punto de vista personal del alumno en el presente. Es una empatía cotidiana, muy común entre los alumnos de 16 años de edad promedio.

Estadio IV. Se manifiesta una real empatía histórica, puesto que se considera

tanto la situación como el punto de vista propio o probable de los agentes históricos; los alumnos pueden recrear un mundo mental diferente.

Un estudio muy afín al anterior es el de Ashby y Lee (1987), quienes aplicaron entrevistas a estudiantes ingleses de entre 11 y 18 años de edad. Los autores identifican diversas etapas en la construcción de la noción de empatía, que tampoco constituyen una jerarquía evolutiva, en el sentido de que las respuestas de los alumnos variaban en función del contenido de la tarea o pregunta. Así, si el contenido era familiar para el estudiante, su respuesta se ubicaba en un nivel más avanzado, mientras que en preguntas desconocidas, su nivel era más bajo.

En el cuadro 2 se reproduce una versión simplificada de los hallazgos de este trabajo, en términos de los niveles propuestos y los rasgos que los caracterizan (ver Carretero, 1996). Nótese que coincide básicamente con el planteamiento de Shemilt, a excepción de que el logro de la empatía histórica en este caso se subdivide en dos etapas, restringida y contextual.

En opinión de Domínguez (1986), de estudios como los anteriores se han desprendido interesantes implicaciones educativas. Se ha demostrado que es posible avanzar a lo largo de los niveles propuestos, *siempre y cuando exista un diseño de experiencias didácticas apropiado y se permita a los alumnos reflexionar en grupo*. De estos trabajos se desprende que, aunque la capacidad operatoria puede ser importante, aun los alumnos más avanzados no están libres de prejuicios y falsos supuestos, de ahí la importancia de una revisión crítica de los valores y creencias de los propios estudiantes.

Cuadro 2. Niveles en la construcción de la empatía histórica

Nivel I. Ausencia de empatía histórica	<ul style="list-style-type: none"> • Se juzga el pasado con criterios del presente • Se piensa que cuanto más lejano es el pasado, tanto más primitivos eran los humanos • Se cree que los hombres de hoy son más inteligentes que los del pasado, porque antes no había inventos como TV, teléfono o computadoras.
Nivel II. Estereotipos generalizados	<ul style="list-style-type: none"> • Se llegan a establecer diferencias muy generales entre la gente del pasado y la actual, pero la intención es evidenciar lo absurdo del comportamiento de los hombres del pasado.
Nivel III. Empatía basada en su experiencia cotidiana	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos se preguntan por lo que ellos mismos habrían hecho en tal o cual situación • Las acciones e instituciones son entendidas dentro de situaciones específicas, desde la óptica moderna, de acuerdo con experiencias cotidianas personales • No se distingue cómo veríamos hoy la situación de cómo la verían sus contemporáneos.
Nivel IV. Empatía histórica restringida	<ul style="list-style-type: none"> • Se reconoce que la gente del pasado podía no tener los mismos conocimientos que los hombres de hoy, en parte porque sus creencias, metas, valores o condiciones materiales eran diferentes a los actuales • No pueden contextualizar las diferencias pasado-presente.
Nivel V. Empatía histórica contextual	<ul style="list-style-type: none"> • Se trata de encajar lo que debe ser entendido o explicado dentro de un contexto más amplio • Se distingue el punto de vista del historiador del de los individuos del pasado, entre lo que saben unos y otros, entre sus metas, creencias, valores o hábitos.

En particular, los autores revisados encuentran que la comprensión empática de los agentes históricos del pasado se puede favorecer mediante actividades intelectuales que involucren la *analogía* (trazar paralelismos entre los hechos pasados y nuestra experiencia) y la *imaginación* (realizar actividades del tipo “supón que tú fueras...”), sin descuidar la necesaria *instrucción conceptual* (la información y explicaciones teóricas necesarias para comprender los hechos y el contexto histórico).

Tomando en cuenta lo anterior, actividades como la conducción de dramatizaciones en el aula para representar a determinados personajes históricos, la lectura de textos literarios y biográficos, o el análisis crítico de documentos y películas históricas, son opciones didácticas que apoyan la noción de empatía histórica y que además suelen ser muy motivadoras para los alumnos. No obstante, dichas actividades serán un apoyo a esta construcción sólo si están precedidas por un tratamiento docente

deliberado, orientado a que los alumnos superen su visión egocéntrica y presentista de la historia, por medio de análisis lo más profundos posible de las visiones alternativas del mundo en juego.

Relativismo cognitivo

El relativismo cognitivo es otra característica esencial del conocimiento histórico, que se vincula a su cualidad de conocimiento interpretativo y de reconstrucción del pasado. Implica tanto la capacidad del alumno de comprender que en la historia no existe una verdad absoluta y única, como la posibilidad de contrastar informaciones contradictorias sobre un mismo acontecimiento histórico.

Esta habilidad cognitiva es importante en un currículo donde se pretenda que los alumnos analicen diferentes posiciones teóricas y se enfrenten a que, dependiendo de la posición historiográfica asumida, se pueden ofrecer diferentes versiones o explicaciones de

un mismo hecho histórico. No obstante, como veremos a continuación, la sola presentación de teorías o versiones contrapuestas, sin un trabajo de análisis con ciertas características, puede simplemente conducir al alumno a una gran confusión.

En este ámbito destacan los trabajos del equipo de Deanna Kuhn, investigadora abocada al estudio de los procesos cognitivos de razonamiento. En una serie de investigaciones con adolescentes de educación media y bachillerato, adultos universitarios y adultos sin educación superior (Leadbeater y Kuhn, 1989 y Kuhn, Pennington y Leadbeater, 1984, en Kuhn, Weinstock y Flaton, 1994), donde se presentaban tareas de razonamiento sobre episodios históricos específicos; se encuentra que dicho razonamiento está en función de los supuestos epistemológicos de los sujetos, es decir, de la manera en que perciben la historia: como un conocimiento absoluto y acumulativo, o bien como relativo a la interpretación y reinterpretación de los observadores. Los investigadores citados plantean que existe una progresión epistemológica en la construcción del pensamiento relativista sobre contenidos históricos, e identifican tres niveles de complejidad creciente en el desarrollo de esta capacidad:

- En el primer nivel, la posición de los sujetos es *absolutista*: sólo existe una verdad histórica única, y no son capaces de distinguir entre los hechos como tales y la interpretación que se hace de ellos. La mayor parte de los alumnos de entre 12 y 13 años de edad se ubicaron en este nivel.
- En el segundo nivel se manifiesta un *relativismo radical*: toda persona tiene

derecho a su propia versión de los hechos, y todas las versiones son igualmente aceptables, por lo tanto la verdad no existe o no puede conocerse. Aquí se ubicó gran parte de los alumnos de entre 17 y 18 años, y un porcentaje considerable de estudiantes universitarios y adultos no universitarios.

- En el tercer nivel, denominado *epistemología evaluadora*, se considera que el proceso de construcción del conocimiento histórico se relaciona con la elaboración de una determinada interpretación sobre un acontecimiento histórico, e implica la emisión de juicios, la evaluación de evidencias a favor y en contra, y la construcción de argumentos. Así, ante diferentes versiones, es posible evaluar lo adecuado de las interpretaciones históricas, en función de los argumentos y evidencias que las sustentan. En estos estudios se encontró que sólo 15% de la muestra de adolescentes y adultos se ubicaban en este nivel.

En síntesis, encontramos una progresión en la que se razona que los hechos históricos son un simple “retrato de la realidad”, seguida por otra donde éstos se reducen a la “opinión de cada quién” y finalmente a la comprensión de la necesidad de realizar una “evaluación crítica” de tales hechos. Esto último es necesario para que el alumno pueda evaluar puntos de vista alternativos. Sin embargo, de acuerdo con Deanna Kuhn, todavía se requiere profundizar más en el sentido del último nivel, no sólo porque muy pocos adultos (escolarizados o no) lo alcanzan, sino porque se identificaron dos tendencias: una centrada en la objetividad de los datos y otra en la subjetividad de la interpretación, que en

ambos casos comparten la importancia de una evaluación crítica, no hallada en los dos primeros niveles.

Otro trabajo importante sobre la posibilidad de comprender puntos de vista alternativos y juzgar la evidencia y contradicciones presentes en ellos, es el que realizaron Perfetti y otros (1994). El estudio es asimismo interesante porque explora la comprensión de textos históricos con una estructura narrativa y el razonamiento interpretativo. Trabajaron con estudiantes universitarios (18 a 25 años), a quienes presentaron sucesivamente cuatro textos sobre la construcción y adquisición del Canal de Panamá; uno de ellos pretendía asumir una posición neutral, otro a favor de los intereses estadounidenses y los dos restantes eran polémicos respecto a la soberanía de dicha zona.

Se encontró que los estudiantes aprendieron relativamente rápido los acontecimientos históricos principales involucrados en la trama, así como los hechos históricos que les daban soporte (es decir, el conocimiento declarativo del tema). Sin embargo, manifestaron dificultades para contrastar y evaluar las posturas en conflicto. Los autores identificaron algunas habilidades interpretativas necesarias para realizar dicho contraste:

- a) La detección de sesgos de parte del autor del texto.
- b) El manejo de inconsistencias entre los textos.
- c) La detección de omisiones en el texto.
- d) La resolución de puntos de vista conflictivos.

Se observó que la mayor parte de los sujetos pudo identificar los sesgos de

los autores, pero sus opiniones sobre los hechos controvertibles mostraron ser muy maleables. En general, tomaban posición a favor del texto que reflejaba su propia opinión sobre el acontecimiento histórico, lo cual no es de extrañar, pero cambiaban de perspectiva o dudaban debido a la influencia de la lectura alternativa de cada uno de los cuatro escritos. Para estos autores, comprender la historia implica desarrollar un modelo mental causal-temporal que dé cuenta de los hechos históricos. El experto, a diferencia del novato, toma en cuenta la fuente u origen de un documento y evalúa su fiabilidad para sopesar su explicación, contrasta los hechos en varios documentos o fuentes, y sitúa los acontecimientos en un contexto más amplio. Esto último es lo que los adultos no expertos del estudio fueron incapaces de hacer. Y es de este punto concreto que pueden derivarse algunos lineamientos didácticos.

Actividades como la lectura de textos que interpretan *un mismo hecho histórico desde diferentes perspectivas o posturas historiográficas*, acompañada de un debate sobre dichas posturas, o la realización de ensayos, relatos y dramatizaciones (*role playing*) sobre los puntos de vista alternativos, son ejemplos de actividades que promueven esta habilidad. No obstante, si consideramos las diferencias entre expertos y novatos, ello no es suficiente si no se aplican explícitamente las *habilidades interpretativas* antes mencionadas.

De acuerdo con Carretero y Limón (1994), también se puede facilitar la comprensión del relativismo cognitivo si se instruye al alumno en otras habilidades específicas, como la *valoración de las fuentes utilizadas* en la selección

de evidencias y en la *elaboración de argumentos y contraargumentos*. Más adelante veremos que estas habilidades son indispensables para el desarrollo del pensamiento crítico.

Finalmente, nos parece que hay un rasgo importante que no se ha estudiado en cuanto a la existencia de diferentes versiones de los hechos históricos, que es la eventual empatía entre versionantes.

Explicaciones históricas y causalidad

Así como en el plano disciplinario mismo, uno de los grandes retos para las ciencias histórico-sociales es desarrollar modelos explicativos causales más integrales, que permitan articular las relaciones existentes entre gran cantidad de factores vinculados tanto a las condiciones humanas como a las socio-históricas, un reto parecido enfrenta la enseñanza en este ámbito: conseguir que los alumnos comprendan dichas explicaciones.

La comprensión de la causalidad histórica involucra tanto el establecimiento de relaciones causa-efecto como la posibilidad de reconstruir y explicar fenómenos históricos y de prever situaciones a futuro. Sin embargo, en este caso la idea de causalidad es diferente a la manejada en las ciencias experimentales. Es importante que los alumnos entiendan la cualidad interpretativa y multicausal del conocimiento histórico, y que éste no es equiparable al razonamiento y método hipotético-deductivo propio de las ciencias experimentales. En las explicaciones causales sobre contenidos históricos es importante clarificar que no se busca establecer le-

yes causales generales e invariables, sino modelos explicativos de las acciones humanas, donde pueden existir regularidades, pero con una visión ideográfica.

En cuanto al tipo de explicaciones históricas que los estudiantes suelen emplear, se han identificado dos tipos básicos: "Las explicaciones *intencionales*, basadas en los agentes o personajes que participan en el acontecimiento; y las explicaciones *estructurales*, basadas en factores de carácter más abstracto (factores económicos, políticos, sociales, etc.)" (Carretero y Limón, 1994, p. 25).

De acuerdo con Leahy (1983), no es frecuente que los alumnos ofrezcan explicaciones *sociocéntricas* acerca de la sociedad y sus instituciones. Esto quiere decir que la comprensión de la causalidad histórica en los adolescentes tiende a ser anecdótica y personalista, les resulta difícil entender factores estructurales que implican mayor abstracción, como serían los aspectos sociales, económicos y políticos. Esto ha sido corroborado en diversas investigaciones llevadas a cabo con adolescentes mexicanos, donde se indagaron sus ideas acerca de la organización social, la desigualdad y el trabajo (Díaz Barriga, 1996), así como la comprensión del surgimiento y la expansión del imperialismo (Díaz Barriga, 1998).

Por otro lado, los datos reportados en diversas investigaciones (ver compilación de Carretero y Voss, 1994) indican que gran parte de los adolescentes tienden a personalizar sus explicaciones históricas, aunque el tipo de explicación también depende de la familiaridad o implicación y proximidad cultural con el hecho histórico concreto analizado. En diversos trabajos efectuados por Carretero (1995)

con estudiantes de educación básica, media y universitarios (de las carreras de historia y psicología), cuyos rangos de edad abarcaron de los 11 a los 27 años, se estudió la comprensión y tipo de explicación que éstos ofrecían sobre diversos hechos paradigmáticos de la historia universal pasada y reciente. Se distribuyeron entrevistas y cuestionarios sobre las posibles causas involucradas en el descubrimiento de América, la Revolución francesa, la Segunda Guerra Mundial y la desintegración de la Unión Soviética. Los tipos de causas incluían aquellas de tipo personalista, económicas, ideológicas, políticas (de base e internacionales), así como causas remotas (referidas a otros acontecimientos o momentos históricos antecedentes).

Con excepción de los estudiantes universitarios de historia, todos los demás grupos concedían la mayor importancia a las acciones y motivos de Colón y los Reyes Católicos en el caso del descubrimiento de América. Por el contrario, los estudiantes de historia (los “expertos” de esta muestra) resaltaron los factores estructurales en su jerarquía causal, puesto que ubicaban sus explicaciones en un contexto sociopolítico y situaban las acciones de los agentes históricos en función del conjunto de condiciones sociales existentes, cosa que no hacían los novatos. De todas formas, hubo tanto más conocimiento cuanto más consenso entre los grupos de diversas edades y escolaridad en relación con este hecho histórico y respecto a los otros tres estudiados, donde las jerarquías causales variaron mucho más. Al parecer, la tendencia global es que la causa personalista constituye el elemento diferenciador en la explicación histórica que ofrecen expertos y novatos. Aunque en

estos estudios no se indaga ni discute si la visión de la historia en que se forma o se ha formado a los estudiantes pondera precisamente un enfoque personalista (donde se destacan los protagonistas históricos en detrimento de las explicaciones estructurales y el análisis del papel de los grupos o colectivos humanos), nuestra opinión es que muy probablemente esto ha sido así y los resultados en consecuencia eran previsibles.

Las implicaciones didácticas de los estudios anteriores saltan a la vista:

- En primer término, es importante que el docente clarifique a los alumnos *el sentido e índole de las explicaciones históricas*, en contraste con las propias de otros ámbitos disciplinarios.
- En segundo término, se requiere el *análisis de las condiciones particulares* bajo las cuales ocurren las acciones, los acontecimientos y los procesos sociales.
- En tercer lugar, hay que destacar los *elementos estructurales* (efectos económicos, políticos, sociales, culturales).
- En cuarto lugar, también es necesario ponderar en las explicaciones el *elemento teleológico*: el papel de los agentes históricos.
- En quinto lugar, hay que explicitar el *enfoque historiográfico* o postura teórica desde la que se aborda la explicación de las acciones de los individuos y de los grupos sociales.
- Finalmente, todos estos elementos deberían conducir a la construcción y discusión crítica y colectiva de posibles *hipótesis explicativas* sobre los vínculos existentes entre los factores sociohistóricos y los personales involucrados en determinados acontecimientos históricos.

Pensamiento crítico

Resulta sorprendente que en la retórica curricular se hable en casi todos los niveles educativos y áreas de conocimiento de la necesidad de formar individuos críticos y que, contradictoriamente, casi no existan estudios ni propuestas educativas que aborden este aspecto con claridad conceptual y profundidad didáctica.

El propio término de pensamiento crítico se suele manejar de forma muy laxa e imprecisa, equiparándolo con conceptos como evaluación, análisis, emisión de juicios u opiniones personales, pensamiento formal o simplemente como un proceso de razonamiento y solución de problemas de manera muy general, sin cualificarlo. En el lenguaje cotidiano del aula la imprecisión puede ser mayor. Frecuentemente se entiende de parte de los alumnos (y aun de los docentes) que una persona crítica es aquel individuo que por principio de cuentas es contestatario e inconforme ante todo lo que se le presente, tenga o no bases, o bien quien acapara una conversación o se impone hablando en público y descalificando a los otros. Los profesores pueden creer que para desarrollar la criticidad en los alumnos es suficiente con acostumbrarlos a que opinen o manifiesten su punto de vista, atendiendo sólo al resultado (basta con que se exprese un punto de vista *x*), y en detrimento del proceso, los sustentos, la profundidad y la calidad de lo que se expresa.

En el caso de la historia o de las ciencias sociales, la problemática anterior se acentúa. Ya se dijo que para diversos autores la meta central de la enseñanza en estos ámbitos disciplinarios se focaliza en el desarrollo de personalidades

críticas, con una clara conciencia y participación social. Los profesores suelen opinar lo mismo; por ejemplo, en las entrevistas realizadas con docentes de historia de nivel bachillerato formados en una tradición materialista, en su mayoría afirmaron que su meta era "formar alumnos críticos", aun por encima de la adquisición de los saberes históricos que marca el currículum. No obstante, en pocas ocasiones existe claridad respecto a lo que ello implica o al tipo de aproximación educativa que lo hace posible (ver las investigaciones de Monroy, 1998 y Díaz Barriga, 1998).

En todo caso y a pesar de la polise-mia del término, el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades (deducción, categorización, emisión de juicios, etcétera), no sólo cognitivas, sino también valoral-afectivas y de interacción social, y que no puede reducirse a la simple suma o interacción de habilidades puntuales aisladas de contexto y contenido.

Desde la perspectiva de la cognición en que nos ubicamos (Brown, Collins y Duguid, 1989), resulta inconveniente estudiar habilidades como el pensamiento crítico (o cualquiera de las otras habilidades antes descritas), bajo un esquema de entrenamiento de reglas o ejercicios sucedáneos derivados de una lógica formal, consistentes en detectar falacias en segmentos de textos artificiales elaborados ex profeso, a la manera de los programas de habilidades del pensamiento derivados de la llamada cognición "en frío". Por el contrario, se requiere un tratamiento didáctico en profundidad, prolongado, vinculado a los contenidos curriculares del ámbito histórico-social y, sobre

todo, al servicio de lo que Johnson (1987, p. 65) llama la "indagación reflexiva sobre problemas con significado para el individuo".

Lo anterior es congruente con la integración de las concepciones de varios autores que intenta McMillan (1987), quien concluye que el *pensamiento crítico* involucra el reconocimiento de supuestos y valores, la evaluación de argumentos y evidencias, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado. Por un lado, implica la posesión de conocimientos, la posibilidad de efectuar una indagación lógica y razonar convenientemente, pero por otra parte, también requiere de la disposición a considerar los problemas de manera perceptiva y reflexiva. Esto quiere decir que en un primer nivel, el pensamiento crítico estaría compuesto de habilidades analíticas, micrológicas, pero su desarrollo pleno requiere el paso a un segundo nivel, donde la persona comienza a comprender y usar la perspectiva de los otros a fin de generar un sentido holístico de racionalidad, que corresponde al tipo de razonamiento dialéctico o dialógico. Por esto el pensamiento crítico no puede concebirse solamente como el agregado de diversas habilidades técnicas discretas; por el contrario, requiere integrar disposiciones, valores y consecuencias.

Este mismo autor condujo una búsqueda exhaustiva de literatura sobre pensamiento crítico publicada entre 1950 y 1985, en libros especializados y en las publicaciones indexadas más prestigiadas en el ámbito internacional, como *Dissertation Abstracts*, *Current Index of Journals in Education* y *Research in Education*. Únicamente encontró 27 estudios,

algunos referidos al entrenamiento de variables instruccionales específicas, otros más a cursos y programas generales. En general, los resultados muestran concepciones muy diversas sobre cómo se concibe el pensamiento crítico y cómo puede evaluarse. Desafortunadamente, el autor piensa que los efectos de los programas y cursos son débiles, y las mediciones específicas de esta habilidad mediante pruebas estandarizadas (*Cornell Test of Critical Thinking* y *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*, entre otras) resultan inapropiadas.

Al analizar los resultados de estos estudios vuelve a demostrarse la importancia de aspectos como la influencia de las diferencias en el desarrollo cognitivo de los alumnos, su procedencia social, su nivel de conocimientos previos y de desempeño académico. Los trabajos hicieron énfasis principalmente en el enfoque de habilidades generales del pensamiento, pero se manifiesta la necesidad de profundizar en el enfoque centrado en dominios específicos. Por otro lado, en estos estudios se pone de relieve la importancia de darle más atención a las habilidades metacognitivas asociadas al pensamiento crítico, al papel del instructor y a la naturaleza de los materiales curriculares. Muchos de los cursos y programas no se encontraban debidamente fundamentados en el conocimiento de los procesos cognitivos que subyacen al pensamiento crítico y eran más bien de índole filosófica o lógica.

Recientemente, en 1995, Halpen y Nummedal editaron un volumen dedicado a la enseñanza del pensamiento crítico en el nivel universitario, pero enfocado a otra disciplina social, la psicología. Resalta que los enfoques educativos propuestos por muy diversos

autores en dicho volumen se orientan al desarrollo de habilidades de pensamiento o razonamiento complejo, se sustentan en paradigmas como el de la cognición situada y privilegian metodologías de aprendizaje *in situ*, es decir, en escenarios reales. Por ejemplo, se mencionan el empleo del cuestionamiento y la escritura crítica, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza basada en solución de problemas y análisis de casos, la evaluación de la credibilidad de las fuentes de información, el análisis estratégico de la argumentación, el desarrollo de habilidades metacognitivas, la resolución de dilemas éticos o las simulaciones estadísticas situadas como metodologías efectivas para fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes de psicología.

En particular, destacaremos la propuesta elaborada por Mayer y Goodchild (1990) para el desarrollo del pensamiento crítico, la cual está orientada originalmente al dominio específico de la disciplina psicológica en el ámbito universitario, se centra en habilidades específicas de comprensión y evaluación de argumentos, y considera tanto procesos como productos cognitivos. Incluye un manual de trabajo con actividades y ejercicios siguiendo la metodología de entrenamiento informado, es decir, enfocado al desarrollo de habilidades metacognitivas y autorregulatorias (el *qué, cómo, por qué, para qué, cuándo* del empleo de las habilidades enseñadas). Destaca en mayor medida el componente cognitivo y los procesos de razonamiento, y trata sólo marginalmente los componentes afectivo y valoral dirigidos a la toma de decisiones. En este sentido, parece enfocarse más al primer nivel descrito por Glaser: las habilidades analíticas y microológicas

de razonamiento, como primer peldaño en el logro de esta compleja habilidad.

Mayer y Goodchild consideran al pensamiento crítico como *el intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas o argumentos de los otros y los propios*. Así, un pensador crítico es capaz de reconocer y analizar los argumentos en sus partes constitutivas:

- a) La o las aseveraciones fundamentales acerca de las propiedades o cualidades del objeto de conocimiento que se juzga, o la relación que existe entre dos o más objetos.
- b) Comprender la explicación teórica, el mecanismo hipotético o la justificación en que ésta se sustenta.
- c) Proporcionar y juzgar la evidencia que permite apoyar o refutar la aseveración o tesis central sostenida en la comunicación que se valora.
- d) Como consecuencia de lo anterior, realizar una evaluación o juicio que permita tomar una postura, es decir, decidir si se acepta o no el argumento en cuestión.

En efecto, en este nivel el pensamiento crítico implica comprender las aseveraciones planteadas en una comunicación (oral o escrita), la evidencia que se ofrece al respecto, así como las intenciones y la explicación subyacente. Sólo entonces es posible criticar la validez de la postura de un autor determinado y articularla con la postura y valores propios. El pensamiento crítico así concebido es un enfoque general a los problemas, no una técnica específica que siempre produce la respuesta "correcta". Por otro lado, resulta evidente que el establecimiento de habilidades de comprensión de textos y de composición es-

crita se encuentra estrechamente asociado al desarrollo del pensamiento crítico en este nivel, y al de la comprensión y análisis de los argumentos ofrecidos, por el otro.

Como una adaptación de la propuesta anterior, y sobre todo con fines de evaluación, se realizó un estudio de las habilidades de pensamiento crítico con seis grupos de estudiantes de historia en el nivel bachillerato (Díaz Barriga, 1998). Se les presentó un texto breve, seleccionado de los materiales de lectura del curso de historia universal, donde el autor afirmaba que el motivo fundamental del imperialismo era de orden económico y se vinculaba a la obtención de fuertes ganancias y mercados para los países imperialistas en detrimento de las economías locales tercermundistas, en oposición a la versión de que la penetración imperialista ha hecho posible el progreso y la civilización en los países pobres. Se les pedía a los alumnos que identificaran la afirmación o tesis central defendida por el autor, la evidencia que ofrecía y la explicación en que se basaba, así como que dieran una opinión personal (toma de postura) en relación con las dos visiones contrapuestas discutidas en el texto original. En general, se encontró un desempeño muy pobre en todos los grupos evaluados; los alumnos mostraron problemas desde un inicio, pues debido a deficiencias en sus habilidades de comprensión, sólo una minoría pudo establecer claramente cuál era la tesis central del autor, y por consiguiente fallaron en detectar la evidencia y explicaciones que éste ofrecía. Aunque se pronunciaron en favor de una u otra postura (el imperialismo como manifestación despiadada del capitalismo vs. el proceso civilizador y altruis-

ta), no argumentaron su elección ni ofrecieron propiamente un juicio de valor. Como resultado del proceso de enseñanza del tema de parte del profesor responsable, sólo uno de los seis grupos estudiados avanzó significativamente en esta habilidad.

Puesto que el desarrollo del pensamiento crítico no sólo implica conocimientos o habilidades cognitivas, sino también actitudes, valores y disposiciones afectivas, es indispensable fomentar diversas habilidades sociales: saber escuchar y debatir, el autoconocimiento, el respeto y la tolerancia ante posturas diferentes a la propia, la asertividad en la comunicación y la capacidad de colaborar en equipo, entre otras. No obstante, no basta con dejar estas habilidades en el nivel de "buenas intenciones", sino hay que concretarlas en la enseñanza y abordarlas sin disociarlas del contenido de la materia.

A manera de integración de los diversos estudios revisados, presentamos una propuesta de los rasgos que caracterizan a un pensador crítico, en la que tratamos de incorporar no sólo los componentes cognitivos, sino también los dispositionales. Un pensador crítico es aquel individuo que:

- Está informado: busca información fidedigna, de primera mano.
- Analiza las situaciones; es reflexivo, más que impulsivo.
- Trata de identificar los argumentos que subyacen a la información que recibe.
- Toma en cuenta los hechos o la evidencia lo más objetivamente posible.
- Se forma un criterio propio ante los acontecimientos, no es un simple eco de los demás.

- Sabe escuchar y entender los diferentes puntos de vista cuando hay un conflicto o una diferencia de opinión.
- Busca alternativas; no se cierra a un sólo camino.
- Se pregunta a quién y cómo benefician ciertas acciones o interpretaciones; anticipa las consecuencias de los actos.
- Se pregunta frecuentemente a sí mismo *qué, cómo y por qué* dice o hace las cosas.
- Puede diferenciar la razón de la emoción, aunque las viva juntas.
- Sabe distinguir sus motivos e intereses personales de los motivos e intereses de los demás.
- Reconoce honestamente sus sentimientos positivos y negativos, sus "sesgos" personales.
- Toma decisiones razonadas.
- Es escéptico: desconfía del rumor y de la información proveniente de fuentes dudosas.
- Es crítico en el sentido positivo del término, no simplemente "criticón".

Como puede apreciarse, la idea de criticidad se puede extender no sólo al pensamiento, sino a la acción. En esta dirección Coll (1994), a partir de R. Young, afirma que el ejercicio de la crítica debería conducir no sólo a comprender un problema o situación, sino a ofrecer una solución o contrapropuesta que impulse un proceso de innovación o cambio.

Asimismo, vemos que la crítica se puede ejercer no sólo de manera individual, sino como parte de una organización o colectivo y que implica una responsabilidad o compromiso social. Al entrar en el terreno de lo social y lo afectivo, involucra frecuentemente conflictos de valores

e intereses, por lo cual se requiere transparentar y sustentar los criterios o normas desde los cuales se practica, así como sustentar la toma de postura o enfoque adoptado (por ejemplo, cuando se pide a los alumnos un análisis crítico de la trascendencia histórica del cristianismo en la sociedad occidental, de la fidedignidad de la Biblia, o de la intervención del ejército mexicano en el movimiento estudiantil del 68). En este sentido, y en el caso del conocimiento histórico, es evidente que la crítica no puede ser neutral, pues se ejerce desde una determinada posición, e interactúa con las otras habilidades de dominio que se describieron anteriormente (relativismo cognitivo, empatía, causalidad).

CONCLUSIONES

Consideramos que la difícil tarea de construir una didáctica específica de la historia o de las ciencias sociales con una orientación constructivista es una empresa aún en ciernes, pero con expectativas prometedoras, si tomamos en cuenta las investigaciones y desarrollos que se han realizado.

Si bien sobresalen los trabajos que indagaran el desarrollo cognitivo de las habilidades específicas de dominio, notamos que éstos han dejado de ser exclusivamente estudios con intereses de psicología básica o evolutiva, para adentrarse en el campo propiamente de la enseñanza. No obstante, el estudio y la evaluación de dichas habilidades de dominio también enfrentan algunos retos, entre los que destacan la conceptualización y construcción de instrumentos más apropiados para su evaluación, sobre todo de tipo dinámico, cualitativo y situacional.

En la mayor parte de los estudios se administra una única prueba para decidir el nivel de manejo de las habilidades y ésta suele ser una prueba estática centrada en resultados. Creemos que es necesario el desarrollo de instrumentos de evaluación dinámicos (en la acepción vigotskiana del término), así como el uso del recurso de triangulación a la hora de realizar dichas evaluaciones. Asimismo, es importante profundizar en el desarrollo de metodologías de enseñanza y materiales curriculares apropiados para enseñar conjuntamente el binomio contenidos-habilidades.

De todas formas, de la línea de trabajo en habilidades de dominio se desprenden lineamientos importantes respecto a qué tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje son las que fomentan la construcción del conocimiento histórico-social. Como tendencias básicas en el campo, que reflejan áreas de investigación que seguirán ampliándose y consolidando una perspectiva didáctica, identificamos las siguientes:

En primer término, el aprendizaje significativo y contextualizado de los conceptos histórico-sociales y de categorías estructurales básicas asociadas a diversas escuelas o paradigmas de pensamiento social. Aquí destaca la necesidad de realizar más estudios acerca de las concepciones de los alumnos sobre los contenidos curriculares, los procesos de cambio y transformación conceptual en esta área y la comprensión de textos históricos. Este último aspecto, los procesos de comprensión de lectura, requiere profundizarse en términos de los patrones o estructuras textuales subyacentes (narrativas y expositivas), y desembocar en prescripciones apropiadas para el diseño de textos y materiales curriculares.

Asimismo, se requiere mayor conocimiento sobre las concepciones epistemológicas y metodológicas de los alumnos sobre las disciplinas histórico-sociales. El manejo de las fuentes históricas, el análisis de las estrategias de trabajo empleadas por el historiador, los procesos de razonamiento y juicio histórico, entre otros, han mostrado ser elementos clave para la comprensión del conocimiento histórico-social, y requieren un trabajo explícito en los cursos de historia.

Finalmente, otro ámbito de importancia es la vinculación de la enseñanza en valores sociales (ciudadanía y democracia, tolerancia a las diferencias culturales, justicia social, derechos humanos, etcétera) con la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Aunque el desarrollo del juicio moral y los valores ha sido objeto de estudio del constructivismo en cuanto a la psicogénesis de este tipo de conocimiento (ver a este respecto los estudios de Piaget y de Kohlberg), sólo en fechas recientes se han realizado trabajos con esta orientación abocados al diseño curricular en la enseñanza escolarizada (ver Proyecto de Educación Moral 6-16, para la educación primaria y secundaria, desarrollado como tema transversal en el currículum base español, en Puig Rovira, 1995). En nuestra opinión, sólo integrando la educación valoral al currículum de estudios sociales es posible alcanzar metas educativas como la formación de una personalidad autónoma, la comprensión crítica del entorno social pasado y presente, o bien la toma de conciencia y adopción de una postura sobre esta problemática.

Se necesitan proyectos educativos más amplios, que integren las diversas líneas de investigación y se traduzcan en currículums completos, de mayor alcance e

impacto que las investigaciones puntuales. En esta dirección, han comenzado a surgir importantes propuestas curriculares, como serían el proyecto *History 13-16*, desarrollado por el grupo de D. Shemilt, y aplicado en escuelas de enseñanza media en Edimburgo, Inglaterra; o bien su contraparte española, el Taller de historia (1990), del Grupo 13-16 perteneciente al Proyecto Quirón. En el nivel de currículums nacionales, podemos decir que es en estos dos países, Inglaterra y España, donde se manifiestan claras influencias del constructivismo en la enseñanza de la historia, tanto en el currículum nacional inglés, como en el diseño curricular base español.

De ninguna manera soslayamos el papel del profesor en el aprendizaje de

la historia. En definitiva, su intervención es crucial en la dirección del desarrollo de las habilidades mencionadas, en la transmisión de una cierta concepción del conocimiento histórico-social y de su metodología, en la selección y administración de los contenidos curriculares, en la decisión de qué y cómo enseñar y evaluar. Por tal motivo, aun cuando éste no ha sido el eje de este escrito, creemos importante recalcar la importancia que tiene el análisis del papel del profesor de historia, de su pensamiento didáctico, de sus prácticas en el aula, así como de los procesos de formación docente que posibilitan el cambio hacia una perspectiva de enseñanza constructivista como la que hemos intentado exponer.

REFERENCIAS

- AISENBERG, B. y S. Alderoqui (comps.) (1995), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, Educador.
- ASHBY, R. y P. Lee (1987), "Children's concepts of empathy and understanding in history", en Ch. Portal (ed.), *The history curriculum for teachers*, Londres, Falmer Press.
- BROPHY, J. (1998), *Motivating students to learn*, Boston, Massachusetts, Mc Graw Hill.
- BROPHY, J., B. A. Van Sledright y N. Bredin (1992), "Fifth grader's ideas about history expressed before and after their introduction to the subject", en *Theory and research in social education*, núm. 20 (4), pp. 440-489.
- BROWN, J., A. Collins y P. Duguid (1989), "Situated cognition and the culture of learning", en *Educational Researcher*, núm. 12, enero-febrero (1), pp. 32-42.
- CARRETERO, M. (1996), *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- CARRETERO, M., J. I. Pozo y M. Asensio (1989), *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- CARRETERO, M. y M. Limón (1994), "La construcción del conocimiento histórico. Algunas cuestiones pendientes de investigación", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 221, pp. 24-26.
- CARRETERO, M. y J. F. Voss (1994), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- CASTORINA, J. A. (1989), "La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento", en J. A. Castorina, B. Aisenberg, C. Dibar, D. Colinvaux y G. Palau, *Problemas en psicología genética*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- COLL, C. (1994), "Posibilidades críticas en el desarrollo de la reforma curricular" (mimeo.), ponencia presentada en el Congreso Internacional sobre Nuevas Perspectivas Críticas en Educación, Barcelona, España, 6 a 8 de julio.
- COLL, C., J. I. Pozo, Sarabia y Valls (1992), *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Santillana.
- DAMON, W. (1979), "Why study social cognitive development?", en *Human Development*, núm. 22, pp. 206-212.
- DELVAL, J. (1988), "La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza", en F. Huarte (ed.), *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*, Madrid, Narcea.
- DÍAZ BARRIGA, F. (1996), "La representación psicosocial de la sociedad en niños y adolescentes mexicanos de diferentes entornos sociales", en I. Manrique (coord.), *La niñez en crisis*, México, Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM/Cambio XXI.
- (1998), "El aprendizaje de la historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM", tesis de doctorado en Pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- DÍAZ BARRIGA, F. e I. Muríá (coords.) (1999), *Constructivismo y enseñanza de la historia. Fundamentos y recursos didácticos*, México, CCH/UNAM.
- DOMÍNGUEZ, J. (1986), "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y 'empatía'", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 34, pp. 1-21.

- (1989), “El lugar de la historia en el currículum 11-16: Un marco general de referencia”, en M. Carretero, J.I. Pozo y M. Asensio (eds.), *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- GRUPO 13-16 (1990), *Taller de historia. Proyecto curricular de ciencias sociales*, Madrid, Ediciones de la Torre (colección Proyecto Didáctico), Quirón.
- HALPERN, D. F. y S. G. Nummedal (eds.) (1995), “Psychologist teach critical thinking”, en *Teaching of Psychology*, núm. 22 (1), especial de febrero, 88 pp.
- HALLAM, R. (1986), “Piaget y la enseñanza de la historia”, en C. Coll (comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Madrid, Siglo XXI.
- HERNÁNDEZ I. Cardona, F. X. y C. Trepal I. Carbonell (1991), “Procedimientos en historia”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 193, pp. 60-64.
- HOOTSTEIN, H. (1995), “Motivational strategies of middle school social studies teachers”, en *Social Education*, núm. 59, pp. 23-26.
- JOHNSON, T. W. (1987), “Philosophy for children and its critics. Going beyond the information given”, en *Educational Theory*, núm. 37 (1), pp. 61-69.
- KUHN, D., M. Weinstock y R. Flaton (1994), “Historical reasoning as theory-evidence coordination”, en M. Carretero y J. F. Voss (eds.), *Cognitive and instructional processes in history and social sciences*, Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- LEAHY, L. R. (1983), “The development of the conception of social class”, en L. R. Leahy (ed.), *The child's construction of social inequality*, Nueva York, Academic Press.
- LUC, J. N. (1981), *La enseñanza de la historia a través del medio*, Madrid, Cincel-Kapelusz.
- MAYER, R. y Goodchild, F. (1990), *The critical thinker*, Santa Bárbara, University of California/C. Brown Publishers.
- MCMILLAN, J. H. (1987), “Enhancing college student's critical thinking: A review of studies”, en *Research in Higher Education*, núm. 26 (1), pp. 3-29.
- MONROY, M. (1998), “El pensamiento didáctico del profesor. Un estudio comparativo de maestros de ciencias histórico-sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades”, tesis de maestría en Psicología Educativa, México, Facultad de Psicología, UNAM.
- NOVAK, J. D. y D. B. Gowin (1988), *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca.
- ONTORIA, A. (1993), *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*, Madrid, Narcea.
- PERFETTI, Ch. A., A. Britt, J. F. Rouet, M. C. Georgi, y R. Mason (1994), “How students use texts to learn and reason about historical uncertainty”, en M. Carretero y J. F. Voss (eds.), *Cognitive and instructional processes in history and social sciences*, Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- PLUCKROSE, H. (1993), *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid, Morata.
- POZO, I. (1985), *El niño y la historia*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.
- PUIG Rovira, J. M. (1995), *La educación moral en la enseñanza obligatoria*, Barcelona, ICE/HORSORI.