



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: El Pensamiento crítico en el aprendizaje de la historia en estudiantes de
Tercer Grado de Educación Secundaria

AUTOR: Aranza Zarazúa Palomo

FECHA: 07/26/2024

PALABRAS CLAVE: Pensamiento crítico, Argumentación, Aprendizaje de la historia,
Estrategias educativas, Aprendizaje colaborativo

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

GENERACIÓN

2020



2024

**“EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN
ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA”**

TESIS DE INVESTIGACIÓN

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN EN
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA**

PRESENTA:

ARANZA ZARAZÚA PALOMO

ASESORA:

DRA. MARÍA GUADALUPE ESCALANTE BRAVO

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO 2024



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito _____
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

en la modalidad de: _____ para obtener el
Título de:

_____ en la generación 2014-2018 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los _____ días del mes de _____ de _____.

ATENTAMENTE.

Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



BECENE-SA-DSE.RT-PO-01-05

Revisión 1

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 02 de Julio del 2024

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. ZARAZUA PALOMO ARANZA
De la Generación: 2020 - 2024

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Tesis de investigación.

Titulado:

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCIÓN MIRELES
MEDINA

DIRECTOR DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRÓ. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

DRA. MARÍA GUADALUPE ESCALANTE BRAVO

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, por el enorme apoyo brindado a lo largo de la carrera, que me ha permitido alcanzar mis metas. Agradezco su confianza, su esfuerzo y sus sacrificios que me han otorgado día con día para poder estudiar y dedicarme en la licenciatura. Sus valores me han inspirado a seguir adelante y dar lo mejor de mí.

A mis amigos, por haberme acompañado durante todo el trayecto educativo. Por formar vivencias alegres y memorables. Por hacer que todo fuera más ameno y por el apoyo mutuo en las jornadas de práctica docente.

A mis maestros, por contribuir con sus conocimientos y sabiduría en el trascurso de la licenciatura. Por su paciencia y esfuerzo que han sido fundamentales para mi formación docente. Gracias por ofrecerme diversas perspectivas para ver la historia y dotarme de habilidades y aptitudes para mi vida profesional y personal.

Al Mtro. Luis Miramontes, por transmitirme una nueva perspectiva de la educación y por su sabiduría, que me ha servido de inspiración para la elección del presente tema de investigación y para mi desempeño como docente.

A mi maestra y asesora de tesis, Dra. María Guadalupe Escalante Bravo, por ser una pieza fundamental en mi formación docente. Le agradezco su tiempo, su apoyo y su dedicación que ha sido crucial para guiarme en los procesos de planeación y evaluación de mi práctica educativa. Su experiencia y sus consejos forman parte de mi desarrollo académico. También agradezco su acompañamiento y atención constante en el diseño y aplicación de este proyecto de investigación. Gracias por creer en mí y en mi trabajo.

A mis alumnos, quienes fueron sujetos de esta investigación, por su participación y dedicación en el desarrollo del trabajo. Por sus destacadas contribuciones que me han forjado y fortalecido en mi proceso de enseñanza. Por inspirarme a ser mejor docente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
1.1 Antecedentes	8
1.2 Diagnóstico.....	10
1.3 Planteamiento del problema	16
1.3.1 Justificación	17
1.3.2 Pregunta.....	20
1.3.3 Objetivos de la investigación	20
CAPÍTULO II. CONCEPTOS Y METODOLOGÍA	21
2.1 Conceptos del tema	21
2.1.1 Pensamiento crítico.....	21
2.1.2 Pensamiento crítico y Pensamiento histórico	29
2.1.3 La argumentación como habilidad del Pensamiento crítico	32
2.2 Escenario de la investigación y metodología	38
2.2.1 Contexto externo	38
2.2.2 Contexto interno	39
2.2.3 Metodología.....	42
2.2.3.1 Método de investigación. Etnografía	42
2.2.3.2 Recolección de información	43
<i>Observación</i>	43
<i>Cuestionarios</i>	44
<i>Análisis de documentos</i>	44
2.2.3.3 Análisis de la información	45
<i>Método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967)</i>	45
CAPÍTULO III. RESULTADOS Y CONCLUSIONES	48
3.1 Intervenciones educativas	50
3.1.1 Primera intervención	50
3.1.2 Segunda intervención	51
3.1.3 Tercera intervención.....	53
3.2 Hallazgos de la investigación	57
3.2.1 El trabajo en equipo	57
3.2.2 Habilidades para la búsqueda de información	63

3.2.3 Las habilidades para la argumentación	65
3.3 Conclusión.....	101
3.4 Nuevas vetas de investigación	110
REFERENCIAS	112
ANEXOS	120

INTRODUCCIÓN

La educación en México ha dirigido la formación de una sociedad competitiva e individualista, esto invita a repensar las prácticas pedagógicas que se imparten para consolidar una experiencia educativa que satisfaga el crecimiento y desarrollo de los estudiantes. Estas prácticas deben estar orientadas a la formación de personas capaces de actuar críticamente ante las situaciones, además de dotarlos de herramientas que fomenten la expresión sus ideas y el pensamiento, haciendo uso de sus conocimientos y habilidades adquiridas para fortalecer su autonomía.

Por ello, los alumnos deben ver la escuela no como un espacio donde son un sujeto pasivo que adquieren conocimientos, sino como un lugar donde tienen la capacidad crítica ante las cuestiones emergentes. Es empoderarlos para hacer fuerza a la justicia sin ser reprimidos en su voz, ser y hacer.

La práctica educativa merece ser humanizada y llevada más allá de lo tradicional, por lo que conviene entenderla como un arma que posibilite al estudiante ser partícipe del desarrollo de la sociedad desde su terreno cultural. En este sentido, el pensamiento crítico nace de la necesidad de formar alumnos de manera personal e integral, conscientes de su realidad. Al ser un conjunto de habilidades, no únicamente aporta al desarrollo del aprendizaje en la escuela, sino también en la vida debido a su carácter transversal.

La Historia es una asignatura que propicia el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, ya que requiere del análisis, la comparación, la reflexión, la evaluación, la interpretación, etc. de los conceptos, las fuentes y las estrategias de investigación. Además, la enseñanza de la Historia por su naturaleza disciplinar desempeña un papel fundamental en la formación de alumnos, que no únicamente recuerden eventos del pasado de forma ajena a su realidad, sino de que implementen sus habilidades para apropiarse del conocimiento de forma

contextualizada, reflexiva y crítica, es decir, nutrir sus capacidades para cuestionar, interpretar y formar opiniones informadas.

En este sentido, el interés de la presente investigación surge de la observación de las deficiencias en los enfoques pedagógicos actuales que limitan al alumno que construya su conocimiento. Por lo tanto, esta tesis tiene como objetivo principal promover el pensamiento crítico en estudiantes de tercer grado de educación secundaria a través de la construcción de argumentos históricos. Para ello, se diseñaron e implementaron estrategias didácticas específicas que se aplicaron en diferentes momentos de la intervención educativa con diversos temas de historia universal, con el fin de que los estudiantes interpreten, analicen y argumenten sobre los eventos históricos. Por último, también se busca entender cómo la argumentación contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje de la Historia.

El enfoque metodológico de esta investigación se basa en el método cualitativo que incluye la recolección y análisis de datos mediante observación, cuestionarios y análisis de documentos. Se utilizó el método de comparación constante para identificar patrones y desarrollar categorías conceptuales que permitieran una comprensión profunda de las habilidades argumentativas y críticas de los estudiantes. Los hallazgos de la investigación resaltan tanto los logros como las dificultades encontradas durante la implementación de las estrategias didácticas, proporcionando una reflexión sobre las mejores prácticas para fortalecer el pensamiento crítico en el contexto educativo.

El contenido de esta investigación está estructurado por capítulos de la siguiente manera:

En el primer capítulo se abordan los antecedentes de estudio y se define el problema central de la investigación dirigido a la falta de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de educación secundaria en la enseñanza

de la Historia. Además, se constituye por los resultados del diagnóstico elaborado con base a diversas habilidades del pensamiento crítico y se delimita la habilidad principal a trabajar: la argumentación. A partir de la información adquirida, se establecen los objetivos generales y específicos, así como las preguntas de investigación que guiarán el estudio. Por último, se justifica la relevancia del tema en el contexto educativo actual.

En el segundo capítulo se abordan los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación, en donde se presentan los conceptos clave relacionados con el pensamiento crítico y la enseñanza de la Historia, revisando la literatura relevante y las teorías pedagógicas que sustentan el estudio. También se describe detalladamente la metodología utilizada, incluyendo el diseño de las estrategias didácticas implementadas, los instrumentos de recolección de datos (observación, cuestionarios y análisis de documentos), y el método de comparación constante empleado para analizar los datos. Finalmente, se incluye una descripción del contexto y los participantes del estudio, así como las fases de la intervención educativa.

En el tercer capítulo se presentan los hallazgos de la investigación, destacando los logros y desafíos observados durante la implementación de las estrategias didácticas. Se analizan los datos recolectados y se discuten las habilidades argumentativas y críticas desarrolladas por los estudiantes. Asimismo, se ofrecen conclusiones y recomendaciones basadas en los resultados, enfocadas en cómo mejorar la enseñanza de la Historia para fomentar el pensamiento crítico. Este capítulo también incluye una reflexión sobre las implicaciones educativas de los hallazgos y las posibles líneas de investigación futura.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

En la actualidad el pensamiento crítico ha emergido como una habilidad fundamental para el desarrollo educativo y personal de los alumnos. Diversos estudios e investigaciones han explorado enfoques pedagógicos y metodológicos con el propósito de formar y potenciar este conjunto de habilidades en los alumnos.

La Historia es una asignatura que se adecúa a la formación del pensamiento crítico por su carácter disciplinar, por ello varios países han llevado investigaciones en distintos contextos y niveles académicos donde se identifican los problemas educativos que limitan su construcción, al igual que las estrategias para promoverlo. Estos estudios proporcionan varias perspectivas y herramientas enriquecedoras para implementarlas en intervenciones pedagógicas.

El estudio realizado en Colombia por Carvajal (2018) sobre el desarrollo del pensamiento crítico en Historia describe cómo desde la metodología de investigación-acción se busca mejorar el aprendizaje por medio de actividades de escritura y lectura de textos informativos, narrativos y argumentativos, en donde se llevó a cabo un proceso de búsqueda de explicaciones e interpretaciones y evidencias sobre el pensamiento crítico en estudiantes de grado noveno del Colegio San Mateo. Los resultados obtenidos de la intervención educativa han permitido que los estudiantes construyan puentes de relaciones causales, los cuales posibilitaron la comprensión de procesos históricos como un todo complejo. Esta tesis es de utilidad para este trabajo porque se considera el tiempo histórico sobre un periodo específico con la finalidad de construir a sujetos históricos dotados de identidad y crítica capaces de comprender la responsabilidad ciudadana, así como el uso de fuentes escritas o gráficas que demanden a los estudiantes a analizar y presentar distintas perspectivas del pasado desde su contexto, construir y desarrollar el conocimiento, además de fortalecer la autonomía. De igual manera, el trabajo de

investigación es útil, ya que coincido con algunos elementos sobre la función y los obstáculos de la enseñanza y aprendizaje de la Historia que me ayudarán a reforzar algunas ideas. Por último, se tomarían de referencia los criterios de evaluación del aprendizaje.

La propuesta pedagógica elaborada en el Colegio de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México sobre el pensamiento crítico y aprendizaje significativo de la historia en 3º de secundaria por Martínez (2011) se indagó a través del método cualitativo con una muestra de alumnos sobre las dificultades de aprendizaje y la opinión referente a los contenidos de Historia del plan de estudios del 2006 de la SEP por medio de un cuestionario, con el objetivo de orientar la propuesta de sesiones prototipo para la práctica en docentes de Historia. Las respuestas obtenidas dieron como resultado una correlación de los aspectos que manifiestan los adolescentes hacia la asignatura de historia como un conocimiento que no está sujeto a la interpretación y se concibe como una verdad absoluta, sin utilidad en la vida cotidiana; por lo cual ayudaron a ser un marco de referencia para la construcción de didácticas. Este trabajo ofrece un panorama general sobre la enseñanza de la historia en México, así como la promoción del pensamiento crítico en la construcción de contenidos históricos, los cuales serán de absoluta ayuda para basar mi investigación, con la diferencia de que en el presente trabajo elaboraré una intervención.

La tesis de investigación desarrollada por Clemens (2015) en el Tecnológico de Monterrey tuvo como propósito determinar si el aprendizaje colaborativo desarrolla un pensamiento crítico en alumnos de 6to grado de primaria de una escuela bilingüe privada. La investigación fue llevada con un método mixto, el cual implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos tanto de carácter cuantitativo como de carácter cualitativo en un mismo estudio. Los resultados obtenidos de la indagación, la autora observó que los alumnos cuentan con cierto grado de desarrollo de PC, y que de acuerdo al proceso cualitativo, el uso de la estrategia didáctica causó un impacto positivo en el desarrollo de este dentro del

grupo de estudio, así como también se comprobó que el pensamiento crítico es la formación de un juicio autorregulado para un propósito específico, ya que los alumnos durante el trabajo colaborativo trataron de buscar un propósito en común. Este trabajo proporciona categorías y modelos de pensamiento crítico que sirven para la elaboración del diagnóstico. Además, brinda instrumentos de evaluación para las habilidades identificadas.

Por último, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, el trabajo de investigación “La filosofía como apoyo al desarrollo de los niños en educación preescolar” de García (2023) da a conocer el manejo de la filosofía para favorecer el pensamiento crítico mediante un proyecto pedagógico expuesto a través de métodos del tipo cualitativo. Los resultados recabados indican que las actividades didácticas deben aplicarse con una investigación previa y adaptada al nivel de los alumnos, integrando conocimientos previos y la observación. Para el logro de una intervención satisfactoria, el uso de la dialéctica y mayéutica a través de cuestionamientos es esencial para dar apertura al diálogo y cumplir con la función de filosofar, lo que también permite que se desarrolle el pensamiento crítico. En el documento maneja conceptos y estudios provechosos para el presente trabajo.

1.2 Diagnóstico

Con el propósito de explorar e identificar el pensamiento crítico en los alumnos se llevó a cabo la elaboración de un examen diagnóstico que conjuntó los conocimientos de temas vistos de Historia Universal e Historia de México – según el Plan y Programa de Estudios de 2017 de nivel Secundaria por la SEP – con las categorías de pensamiento crítico que fueron recopiladas de acuerdo a diversos autores:

- *Contextualización.* Sitúa o analiza las circunstancias del pasado para comprender los acontecimientos, fuentes y personajes históricos (Fundación Wiese, 2018, 1m54s).
- *Interpretación.* Comprende y expresa los significados de los eventos, datos, procedimientos, categorización del significado y aclaración del sentido (Facione, 2011, como se citó en Lara, et al., 2017).
- *Evaluación.* Es la valoración de la credibilidad de la información que refleja la opinión de una persona y la valoración lógica de cualquier forma de representación (Martínez, 2011, p. 72).
- *Solución de problemas.* Propone posibles salidas o soluciones que se presenta ante una situación que se le plantea o [...] se enfrenta (ficticia o real), y que el Pensamiento Crítico busca encontrar nuevas posibles soluciones a la misma problemática (Pensamiento Crítico en el aula de Ciencias, Manizales, Universidad de Caldas, como se citó en Mejía y Mejía, 2015, p. 428).
- *Construcción de argumentos.* Encuentra la evidencia que fundamenta una aseveración (Mejía y Mejía, 2015, p. 421).
- *Comparación de eventos históricos.* Analiza las características de los hechos o procesos que se ha determinado comparar, determina cuál es el criterio que se tomará como base para la comparación, establece sus semejanzas y diferencias y elabora las conclusiones de acuerdo al aspecto que se compara (Tenreiro y Vieira, 2009, como se citó en Batista et al., 2015, p. 4).
- *Identificación de relevancia de hechos históricos.* Reconoce la importancia y el impacto de los hechos contemplando su historicidad y evolución a través del estudio de sus antecedentes (Santiesteban y Castellví, 2021, p.49).

El diagnóstico (Anexo I) constaba de dos partes a) en la primera sección (I), se presentó un ejercicio de lectura sobre la comparación de fuentes históricas acerca de “¿Quién mató al tlatoani Moctezuma?, ¿Los españoles o los mexicas?”, éste estuvo acompañado de tres cuestionamientos con la finalidad de evaluar la interpretación, la contextualización y la valoración de las fuentes; b) y en la segunda

(II) se conformó de siete preguntas abiertas para conocer la articulación de los contenidos con la descripción propia de acuerdo a los criterios establecidos previamente. Fue aplicado a una muestra de 20 alumnos del grupo 3º C en un tiempo de 40 minutos de los cuales se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 1

Resultados del instrumento de diagnóstico sobre el pensamiento crítico.

Pensamiento crítico		
Indicadores	Frecuencia	Observaciones
Contextualización	5, 6	Describe elementos no relacionados con los hechos históricos.
	1, 7, 9	Ocasionalmente utiliza elementos del pasado
	2, 3, 4, 8, 10	En la mayoría logra recatar componentes contextuales de los eventos históricos.
Interpretación	1	Presenta incoherencia en sus ideas.
	4, 6, 7	Carece de conocimientos para formular conclusiones lógicas.
	5, 9	Reconoce la idea las versiones pero no expresa su significado.
	2, 3, 8, 10	Utiliza los conocimientos del pasado para construir sus ideas.
Evaluación	1, 6, 9	No presenta juicios para llegar a una conclusión sobre la comparación de las dos versiones.
	5, 7	Basa su criterio en sus propios prejuicios y valores.
	2, 3, 4, 8, 10	Valora ambas versiones y deduce sus circunstancias.
Solución de problemas	6	No propone soluciones a las situaciones.

	1, 2, 3, 4, 5, 9	Propone soluciones sin sustento.
	7, 8, 10	Plantea soluciones coherentes.
Construcción de argumentos	6, 9	Presenta ideas carentes de fundamentación.
	1, 2, 3, 5, 4, 7	Identifica las ideas principales pero no logra completarlas.
	8, 10	Reconoce diferentes perspectivas y explica sus razones.
Comparación de eventos históricos	5, 6	No elabora comparativas acorde a las características del contexto.
	1, 3, 4, 7	No establece semejanzas ni diferencias.
	2, 8, 9, 10	Identifica semejanzas o diferencias y las justifica.
Identificación de relevancia de hechos históricos	1, 3, 5, 6, 7, 9, 10	Carece de aspectos que demuestren la importancia del hecho histórico.
	2, 4, 8	Reconoce la importancia de los eventos del pasado y los relaciona con el presente.

Fuente: Elaboración propia con base al diagnóstico sobre las habilidades de pensamiento crítico aplicado a los alumnos.

El análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado, muestra que en la mayoría de las habilidades de pensamiento crítico los alumnos cuentan con un grado aceptable que da indicio de poder desarrollarse.

Dentro de la habilidad de contextualización, el 50% de los alumnos ubican los hechos históricos y utilizan algunos elementos del pasado, esto indica que la mitad tienen una noción de algunos acontecimientos y pueden aplicarlo en sus respuestas. El 30% de los alumnos mostró tener poco conocimiento de los temas,

lo que sugiere que los alumnos cuentan con cierta comprensión, pero no pueden integrarlo de manera efectiva. El 20% de los alumnos revela que los alumnos tienen dificultades para identificar y comprender eventos históricos relevantes.

En la interpretación de hechos históricos, el 40% de los alumnos cuentan con ideas claras para interpretar eventos del pasado. El 30% de los alumnos, al no tener conocimiento de los temas, tuvieron problemas para aplicar la interpretación y llegar a una conclusión. El 20% de los alumnos tienen una idea simple, pero no llegaron a profundizar en su significado. El 10% de los alumnos expresaron sus ideas de manera poco lógica y coherente.

En la evaluación de fuentes históricas, el 50% de los alumnos evaluaron la información, considerando diferentes perspectivas y dando una conclusión. El 30% de los alumnos tuvieron dificultades para analizar la veracidad. El 20% de los alumnos tienen problemas para separar sus propias opiniones y creencias, y tener una evaluación objetiva.

En la solución de problemas, el 60% de los alumnos, revela que la mayoría de los alumnos pudieron darles una respuesta a los problemas, pero estas propuestas carecen de un respaldo sólido o razonamiento lógico, lo que resulta en soluciones poco efectivas o realistas. El 30% de los alumnos responde a una minoría de los alumnos capaces de identificar y ofrecer respuestas a los problemas planteados. El 10% de los alumnos no pudieron identificar posibles respuestas.

En la construcción de argumentos un 60% de los alumnos tienen una comprensión básica de los conceptos o temas históricos, pero tuvieron dificultades para desarrollar argumentos completos. El 20% de los alumnos tuvieron problema para respaldar sus argumentos con evidencia. El 20% de los alumnos fueron capaces de considerar y analizar activamente diferentes puntos de vista, así como explicar razones detrás de sus argumentos.

En la comparación de eventos históricos el 20% de los alumnos no comprenden cómo los eventos históricos están interrelacionados y cómo el contexto afecta sus similitudes y diferencias. El 40% de los alumnos, siendo una parte significativa de los alumnos, tuvieron dificultades para identificar conexiones y discernir en las diferencias. El 40% de los alumnos son capaces de analizar y comparar los eventos históricos, proporcionando una justificación para sus observaciones.

En la relevancia de hechos históricos un 70% de los alumnos tienen problemas para comprender y articular la relevancia de los eventos históricos, lo que puede indicar una falta de apreciación por la importancia del estudio de la historia. El 30% de los alumnos son capaces de entender la relevancia de los eventos históricos y cómo impactan en la sociedad actual, lo que demuestra una comprensión más profunda de la importancia del estudio de la historia.

A través de los resultados obtenidos de las diferentes áreas del pensamiento crítico, se observa distintas variables en las habilidades de los alumnos en el estudio de la Historia, contando con fortalezas y desafíos.

Cada habilidad está relacionada entre sí, es decir, que algunas habilidades contribuyen a otras, tal fue el caso de la contextualización, al no ubicar los acontecimientos históricos, difícilmente los alumnos pudieron interpretar, argumentar, establecer relaciones con otros eventos y reconocer su importancia. Todo ello infiere en un procedimiento anterior en el que una proporción considerable de alumnos tiene dificultades para desarrollar argumentos coherentes y analizar críticamente fuentes y eventos históricos. Se observa una falta de fundamentación en sus ideas, así como una incapacidad para identificar semejanzas y diferencias entre eventos históricos. Esto resalta la necesidad de un enfoque educativo que aborde estas áreas problemáticas y promueva un entendimiento más profundo y significativo de la historia entre los estudiantes.

1.3 Planteamiento del problema

El problema de los maestros que imparten la historia es la visión tradicionalista que se le otorga, pues es condenada al anecdotismo, ocasionando una materia donde se privilegia la exposición de información sin ningún análisis y juicio propio por parte del alumnado.

La idea de la historia permanece anclada en el modelo «tradicional» de producto de consumo, cerrado y accesible en libros (de textos escolares, fundamentalmente) y otras fuentes de información que basta sólo memorizar. En algún caso, esta disciplina puede aportar una dimensión crítica y una visión de la sociedad más compleja, en definitiva que puede ser útil para la formación de la ciudadanía (Montaña, 2015, p. 184).

Los contenidos históricos han sido insuficientes y van en conjunto con una serie de datos que deben saberse y reproducirse, pero nunca cuestionarse, interpretarse y criticar. Por ello, considero que el pensamiento crítico dentro del aprendizaje de la Historia es un pilar fundamental en la sociedad actual que ayuda a asimilar mejor la información y desarrollar capacidades para pensar y reflexionar.

Derivado de los resultados del diagnóstico, se seleccionó la construcción de argumentos históricos para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, debido a que es una de las habilidades menos desarrolladas por los estudiantes cuando analizan eventos históricos.

Los alumnos presentaron deficiencias en la construcción de argumentos con fundamento, esta incapacidad contribuye a la superficialidad del aprendizaje, lo cual hace que la información se asimile de forma pasiva reproduciendo datos históricos transmitidos por los docentes de forma expositiva, en lugar de hacer uso de su conocimiento para articular y defender sus ideas. Esta habilidad no solo se limita a una expresión individual en el aula, sino que también contribuye al discurso político

de forma significativa para posibilitar una ciudadanía de manera autónoma y consciente de los deberes y derechos.

Luís et al. (2018) afirman que “el pensamiento crítico y reflexivo contribuye significativamente al desarrollo de las sociedades en la medida en que aumenta la capacidad de análisis y argumentación sobre cuestiones que rodean el entorno del ciudadano y el mundo en general”. Funcionando como un camino hacia la construcción de nuevas formas de pensar y profundizar en el conocimiento, siendo una guía para formar personas que puedan criticar, cuestionar y argumentar en situaciones diarias ante los problemas a los que se enfrenten.

Esta pauta guiará la investigación entre la vinculación de la habilidad argumentativa y el pensamiento crítico en los contenidos históricos, donde se piensa conocer e identificar posibles barreras que limitan al desarrollo de estas habilidades, además de proporcionar estrategias didácticas para que los alumnos puedan construir argumentos basados en su entendimiento profundo. Para abordar esta habilidad, la investigación aspira a formar a alumnos informados y capaces de articular y defender su pensamiento de forma efectiva.

1.3.1 Justificación

La visión enciclopédica con el único objetivo de saber y conocer, es una limitante ante los contenidos históricos que se enseñan debido a que se ofrecen historias generales con una carga de contenidos excesivos que provocan un alejamiento de la realidad en los estudiantes, en lugar de un aprendizaje más flexible y razonado que promueva el pensamiento y la interpretación. Debido a estas circunstancias a las que queda sujeta la enseñanza de la historia, la sociedad le ha dado una reducción sobre su importancia y función disciplinar quedando como simplemente anecdótica y curiosa.

Además, en la enseñanza se ha priorizado la transmisión de la información donde los docentes exponen una serie de hechos históricos desde sus propios criterios e interpretaciones, en los cuales vienen arraigados prejuicios y cargas ideológicas. Mientras que los alumnos tienden a repetir esas concepciones. Desde la perspectiva de Barca (1998, como se citó en Luís et al., 2018) menciona que

La enseñanza de la Historia no debe restringirse a la mera repetición de hechos y fechas, consideradas históricas. Debe permitir al estudiante un análisis crítico de las fuentes y datos históricos, privilegiando la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento histórico, desde una perspectiva de reflexión y crítica (p. 89).

Es una forma de replantear el papel formador del conocimiento histórico, problematizarlo y transformarlo mediante el uso de herramientas necesarias que faciliten este proceso. Es necesario que “el docente se convenza que enseñar no es solamente transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 1967, como se citó en Saldaña et al., 2018).

Considero que la Historia es una asignatura humana que cuenta con un enfoque ciudadano que ayuda a comprender la sociedad desde distintos panoramas y para imaginar futuros, formando una conciencia histórica. Es una asignatura ideal que permite desarrollar el pensamiento crítico, ya que “nos sitúa en una perspectiva crítica del estudio de la sociedad que nos permite reflexionar y proponer cambios sociales o mejoras en nuestra sociedad” (Santiesteban y Castellví, 2021). Siendo una característica necesaria en el trabajo educativo de los contextos actuales.

Por ello, es relevante ver a la educación como algo indispensable para transformar la enseñanza y el aprendizaje, con el objetivo de plantearles retos a los estudiantes para que puedan utilizar su propio criterio y ser partícipes activos de su conocimiento a través de la reinterpretación y la búsqueda de evidencia para fundamentar sus opiniones, viendo el aula como un medio para producir, crear,

pensar, argumentar y tener la libertad de expresar sus opiniones para profundizar en sus conocimientos. Freire, 1997, como se citó en Rodríguez et al., 2007, propone que el educador y los educados conciban el aula como un encuentro en la búsqueda del conocimiento, y no donde simplemente se transmite. Desafiando a los estudiantes a pensar, problematizar, no a memorizar, disertar, como si fuese algo acabado.

El tema electo ha sido derivado de la observación de las deficiencias en los enfoques pedagógicos poco favorables para el desarrollo significativo de pensamiento crítico, en el que deriva la necesidad de buscar, cultivar y fomentar habilidades de análisis, evaluación y contextualización de eventos históricos en los estudiantes para que radique en personas reflexivas y conscientes de sus realidades y, por consiguiente, permita las posibilidades de la participación social.

Esta investigación busca abordar el problema mediante metodologías, técnicas e instrumentos de investigación y análisis, al igual que la propuesta de intervención educativa que ayude a la construcción y aplicación de conocimientos históricos de forma amplia y profunda, más allá de la memorización de datos y la incompreensión del mundo real. Se pretende que los alumnos sitúen los eventos del pasado y encuentren la evidencia disponible para establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro visualizado.

La ausencia de la argumentación representa una carencia a la participación activa de los estudiantes que se busca reforzar, por ello la habilidad argumentativa prepara a los alumnos a tener la capacidad de expresar y defender sus opiniones de una forma clara y fundamentada y participar activamente fuera del aula.

“La utilización de métodos y técnicas de investigación [...] facilitan el análisis del nivel de desarrollo de las habilidades que contribuyen al pensamiento crítico” (Batista Et al., 2015, p. 7)”. Esta indagación pretende llenar el vacío de las prácticas educativas y los obstáculos que limitan al pensamiento crítico y la habilidad

argumentativa, contribuyendo a la manera en la que se enseña y aprende la Historia, auxiliando a docentes que procuren mejorar su calidad educativa y preparando a alumnos capaces de enfrentar los retos y desafíos de la actualidad de una forma informada y analítica.

1.3.2 Pregunta

¿Cómo la integración de la argumentación en la enseñanza de la historia contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria?

1.3.3 Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Promover el pensamiento crítico en estudiantes de tercer grado de educación secundaria a través de la construcción de argumentos históricos.

Objetivos específicos:

- Identificar las habilidades argumentativas de los estudiantes de tercer grado de educación secundaria.
- Diseñar estrategias didácticas para la construcción de argumentos históricos.
- Análisis de la aplicación de estrategias didácticas para la construcción de argumentos históricos.

CAPÍTULO II. CONCEPTOS Y METODOLOGÍA

Este capítulo reúne la búsqueda de información conceptual a partir del tema de estudio, exponiendo principales referentes teóricos en el campo del pensamiento crítico, su relación con el pensamiento histórico y la habilidad argumentativa que reúnen las perspectivas, las dimensiones y los enfoques valiosos para el desarrollo de la investigación en la enseñanza de la historia.

Además, se describe el escenario de la investigación conformado por los contextos escolares donde se llevó a cabo el estudio, así como las características de los sujetos de investigación.

Por último, se explica la metodología utilizada basada en el enfoque etnográfico e interpretativo-cualitativo, como la observación participante, cuestionarios y análisis de documentos, y el método de comparación constante utilizado para el análisis de los datos.

2.1 Conceptos del tema

2.1.1 Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es un término polisémico complejo que aborda diferentes enfoques y componentes básicos enlazados a distintos procesos cognitivos y de razonamiento en el sujeto.

Para Chaffe (2009, como se citó en Luís, et al., 2018) el pensamiento crítico se define como el esfuerzo activo, intencionado y organizado para comprender nuestro mundo, analizando detenidamente el pensamiento propio y los de los demás, con el objetivo de clarificar y mejorar esta comprensión. De la misma manera, Mejía y Mejía (2015) indican que es una habilidad en donde las personas conocen, interpretan y reinventan la realidad en la cual interactúan en cada momento.

No es simplemente observar inconscientemente nuestro entorno, sino participar de una forma diligente en la introspectiva del pensamiento, así como el de los demás. Con la finalidad de obtener una comprensión y mejorar la calidad sobre la realidad.

Para Santiesteban y Castellví (2021), el pensamiento crítico es pensar en la sociedad y sus problemas, a través del análisis de las fuentes y de la información [...] con el propósito ineludible de buscar alternativas o soluciones. Este enfoque se manifiesta en el análisis social que implica la evaluación de lo que nos rodea con el objetivo de encontrar opciones prácticas en el accionar de la mejora o la resolución de los desafíos, debido a que es un “instrumento transformador de las condiciones existenciales del sujeto a partir del reconocimiento de la diversidad y la otredad como puntos esenciales del tejido social (Agredo y Burbano, 2011, p. 2)”.

Por otra parte, Saiz y Rivas (2002, como se citó en Agredo y Burbano, 2011, p. 9.), lo definen como un proceso de búsqueda de conocimiento, a través de habilidades de razonamiento, de solución de problemas y de toma de decisiones, que nos permite lograr, con la mayor eficacia, los resultados deseados.

Para Hervás y Miralles (2000) definen el pensamiento crítico como la actividad cognitiva asociada a la evaluación de los productos del pensamiento y es un elemento esencial para resolver problemas, tomar decisiones y para ser creativos. Acorde a Minte e Ibagón (2017) se trata de un proceso cognitivo, intencionado, autorreflexivo, el cual conlleva a deducir, concluir y tomar decisiones. En esa misma línea, Moreno y Velázquez (2017) lo conceptualizan como un juicio autorregulado resultado de la interpretación, el análisis y del uso de las estrategias que faciliten la estimulación del pensar en la construcción del conocimiento.

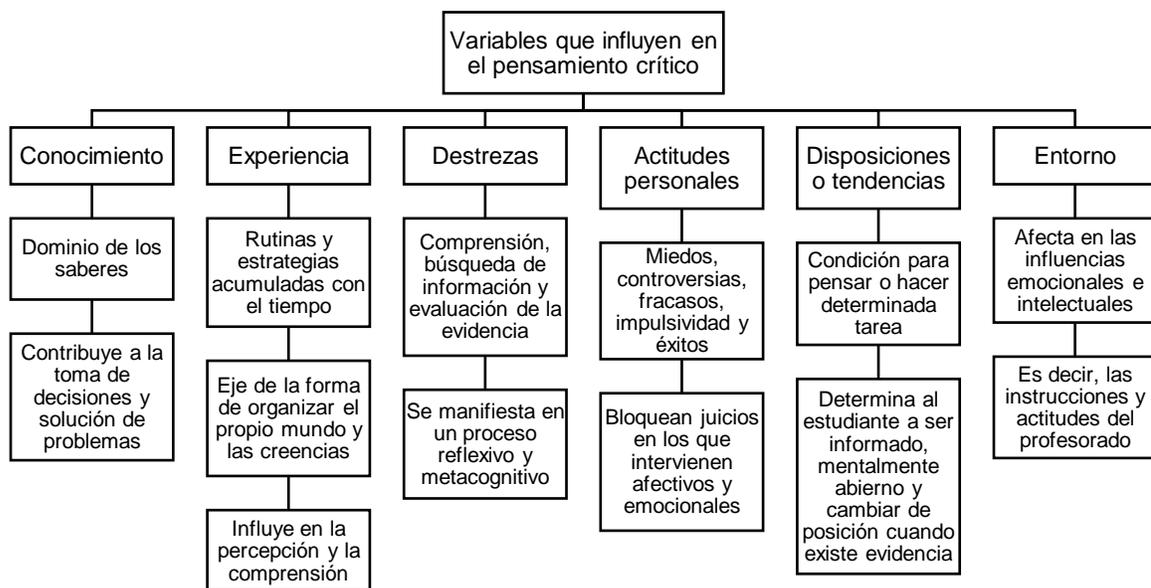
En esencia, estas cuatro posturas resaltan la naturaleza activa y autorregulada del pensamiento crítico, lo cual involucra habilidades cognitivas que

facilitan la obtención del conocimiento donde el principal objetivo no es únicamente originar las ideas, sino que reexaminarlas.

Varios autores como Batista et al. (2015); Agredo y Burbano (2012); Díaz (2001); Moreno y Velázquez (2017); Grez (2018) coinciden en que el pensamiento crítico está condicionado por los factores sociales, culturales, políticos, ideológicos, etc. que impactan en la manera de pensar del sujeto, lo que implica que su concepción vaya más allá de un conjunto de destrezas, estrategias y procedimientos, los cuales ponen en juego las habilidades y conocimientos, al igual que las percepciones, creencias y valores de las personas. Por ejemplo, Yinger (1980) como se citó en Hervás y Miralles (2000) proporciona una serie de variables que influyen en el aprendizaje y la enseñanza del pensamiento crítico:

Figura I

Variables que influyen en la enseñanza del pensamiento crítico (Yinger, 1980)



Nota. Elaboración propia. Basada en Yinger (1980) señalado por Hervás y Miralles (2000) en *La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia*, pp. 36-37.

Estas variables proporcionan un acercamiento que permite entender cómo es la manera en la que los individuos formulan su pensamiento crítico a través de la toma de decisiones y la resolución de problemas. Mantener un equilibrio entre las seis vertientes es esencial para desarrollar las habilidades de manera efectiva.

Adicionalmente, Díaz (2001) considera que el pensamiento crítico no puede entenderse sólo como la sumatoria de habilidades puntuales aisladas de un contexto y contenido determinado, sino que también requiere de una actitud, del estar dispuesto a considerar los problemas de una manera perceptiva y reflexiva.

Esta definición propone que no solo existe una limitación en la aplicación de las habilidades. El pensamiento crítico va más allá, lo que resulta en una disposición mental activa, capaz de estar abierto a las distintas posturas, afrontar los problemas y reflexionar sobre estos, lo que enriquece y potencializa el proceso por un razonamiento dialógico.

Con respecto a lo anterior, Vendrell y Rodríguez Mantilla (2020) añaden que para ser considerada una persona crítica no es suficiente con poseer habilidades, disposiciones y conocimientos pertinentes, sino que se requiere su puesta en práctica. Según esta perspectiva, comprueba cómo el pensamiento crítico funciona como un proceso activo manifestado en la acción y práctica.

El pensamiento crítico se puede subcategorizar en distintas categorías:

- Según Ennis y Millman (1985, como se citó en Luís et al., 2018) proponen la inducción, deducción, juicio de valor, observación, credibilidad, suposiciones y significado.
- Para Luís et al (2018) involucra juicios, análisis, valoraciones, establecimiento de relaciones.
- En relación a Facione (2007) plantea la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

- De acuerdo con Saiz y Rivas (2008, p.3., como se citó en Agredo y Burbano, 2011, p. 12.) determinan la utilización del pensamiento crítico, las cuales en interacción permiten al sujeto desarrollar ciertos objetivos en su vida cotidiana, habilidades como: razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones.

Con base en lo mencionado anteriormente, las diferentes perspectivas de los autores cuentan con similitudes al definir el pensamiento crítico, ya que lo consideran como una forma cuidadosa de pensar sobre el pensamiento (metacognición), analizar las ideas y solucionar los problemas. Aunque disciernen en su enfoque sobre las habilidades, en las perspectivas de juicio, en los procesos actitudinales y en su aplicación.

Respecto a la enseñanza y aprendizaje de la Historia, el pensamiento crítico ha sido limitado en su progreso, en donde se evidencia la poca empatía, interés y desmotivación por los contenidos históricos alejando toda posibilidad de potenciar las contribuciones de la asignatura.

Para que las clases de Historia sean un espacio para la producción del conocimiento histórico, es necesario reevaluar la práctica y estimular el desarrollo de las habilidades y destrezas para la obtención de un aprendizaje significativo por medio de herramientas de trabajo que enseñen al alumno a analizar, reflexionar, plantear problemas, transformarlos y aplicarlos en su práctica diaria.

Cabrini (2004) menciona que la enseñanza de la Historia basada en el análisis y la reflexión crítica de los hechos, se produce en la interacción docente-alumno dada en el trabajo en el aula en donde se permita “defender ideas, enriquecer tu postura, rescatar valores y actitudes democráticas, creativas, críticas y saludables, capacitándote para realizar una lectura crítica de la realidad, así como acelerar su transformación”. Por lo cual, no basta con memorizar y medir la retención de la información, sino de estructurar una forma de pensar y examinarse.

Esta última premisa requiere de una preparación didáctica orientada a la actividad intelectual del alumno, la socialización de los conocimientos, la expresión de las ideas, la convivencia y la estimulación de la valoración histórico-social, partiendo del potencial del contenido de la enseñanza el cual permite – según Batista et al. (2015) – establecer las relaciones entre los procesos históricos, hacer comparaciones entre los hechos, adquirir métodos de razonamiento, formarse conceptos que se conviertan en instrumentos mentales para aplicarlos a situaciones de su vida cotidiana.

Para el desarrollo de estas habilidades se propone el uso del Aprendizaje Basado en Problemas, el cual propone los medios y condiciones para resolver un problema. Así como “fomentar el uso y comparación de fuentes, la evaluación de posturas, la indagación e investigación más allá de lo evidente, la problematización de contenidos y la resolución de preguntas articuladoras, entre otros elementos” (Grez, 2018, p. 69).

Respecto a otros estudios señalados por Díaz (2001) se encuentra una diversidad de metodologías y estrategias instruccionales, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo, cuestionamiento, escritura crítica, hipertexto, simulaciones situadas, solución de problemas, juegos interactivos por computadora, desarrollo de habilidades metacognitivas, entre otros.

Asimismo, en la asignatura de Historia hay algunas actividades que se pueden aplicar para favorecer el pensamiento crítico, tal como lo propone Sarmiento (2019, como se citó en Grez, 2018). Entre estas actividades se encuentra la solicitud de que los estudiantes planteen posibles respuestas ante eventos históricos desde la perspectiva de determinados personajes, la exploración de las repercusiones actuales que podrían haberse generado de no haber ocurrido ciertos eventos, la elaboración de finales alternativos para eventos específicos, entre otras estrategias. De esta manera, se brinda a los estudiantes una amplia variedad de escenarios que

les permiten desarrollar habilidades de interpretación, argumentación y proposición dentro del contexto histórico.

Estas estrategias didácticas sirven para que el profesor sea capaz de construir una forma de expresión y criterio propio en los alumnos, que no se limita a conocer el origen de las cosas, la fecha y el lugar donde acontecieron, sino que ayuda a “descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas, lo que implica aceptar el conflicto y propiciar la argumentación entre diversas opciones” (Mejía y Mejía, 2015, p. 436).

Se busca que el alumno adquiera una independencia cognoscitiva donde valore las ideas ajenas y revalore el propio conocimiento que apoye a la ejecución de tareas importantes y la evaluación de las mismas. Así como el cuestionamiento autónomo, eliminando los prejuicios del pasado, y su interés por la adquisición de distintas interpretaciones.

Por un lado, las características esenciales de un pensador crítico de acuerdo con Zamora, 2006, como citó Batista et al., 2015, p. 5, dice lo siguiente:

Un pensador crítico formula problemas y preguntas fundamentales con claridad y precisión; reúne y evalúa información relevante utilizando ideas abstractas para interpretarla efectivamente; llega a conclusiones y a soluciones bien razonadas, y las somete a prueba, confrontándolas con criterios y estándares relevantes; piensa con mente abierta dentro de sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según sea necesario, los presupuestos, implicaciones y consecuencias prácticas de estos y se comunica de forma efectiva con otros para idear soluciones a problemas complejos.

Mientras que para Minte e Ibagón (2017) un pensador crítico tiene iniciativa, es juicioso, sistemático, flexible, creativo, busca la verdad, identifica diversos puntos

de vista, posee una mente abierta, genera sus propios enfoques y evalúa la credibilidad de sus argumentos.

Además, “dicha unidad de poder crítico debe ser ejercido en sus experiencias en relación tanto con el conocimiento como con ellos mismos y su entorno” (Vendrell y Rodríguez, 2020, p. 19)

Las aportaciones del pensamiento crítico en el aprendizaje de la Historia contribuyen a la preparación elemental de la vida de los estudiantes reflejados en el análisis y el uso de la razón ante los procesos sociopolíticos del pasado y el presente, lo que les ayuda a tomar decisiones pertinentes. Al mismo tiempo, “ayuda a potenciar su sentido de identidad [...] entender sus raíces culturales e históricas, ejercer influencia sobre el modo de pensar para comprender el pasado y así hacerse cuestionamientos que despierten el interés de entender la sociedad.” (Batista et al., 2015, p. 5).

La evaluación es una destacada pauta que nos ayuda a conocer los conocimientos, habilidades y actitudes en el alumno, y basándonos en esos resultados se toman acciones concretas que puedan ayudarnos a mejorar y fortalecer el proceso de aprendizaje. Para evaluar el pensamiento crítico se necesita hacer hincapié en la conciencia de los estudiantes sobre la relevancia de las actividades y el conocimiento de los criterios que orienten en la dirección del trabajo. De igual manera, involucra una mirada propia en la práctica educativa que sea analizada y reflexionada para su progreso.

Díaz (2001) indica que el problema de la evaluación son los instrumentos estandarizados que no consideran el dominio específico, el contexto y los problemas que operan en relación con el pensamiento crítico, por esta razón, propone una aproximación centrada en el dominio específico de un contenido, donde se adopte un enfoque de evaluación procesal. Adoptando pruebas abiertas de comunicación (oral o escrita) para que se clarifique una postura propia.

La educación actual cuenta con un pilar fundamental en la sociedad que pretende estructurar el pensamiento en la juventud encaminado a suprimir la pasividad en los espacios cotidianos con el uso de la razón en el entorno social.

El modelo educativo presente en México a través del campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades, cuenta con el aspecto fundamental del desarrollo del pensamiento crítico para que los alumnos cuenten con “principios que permitan orientar su actuar al tomar decisiones y relacionarse con las demás personas [mediante] la capacidad de dialogar, la disposición a comprender, mediar y resolver conflictos” (SNTE, 2022).

2.1.2 Pensamiento crítico y Pensamiento histórico

El pensamiento histórico y el pensamiento crítico son dos conceptos estrechamente relacionados entre sí; ambos procesos cognitivos ofrecen habilidades útiles para analizar, interpretar y comprender el entorno.

De acuerdo con Palacios et al. (2022) describen que el pensamiento histórico es el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar nuevas narrativas históricas. Por lo tanto, pensar históricamente implica adquirir estrategias de pensamiento propias de la disciplina histórica, para conocer mejor ese pasado, comprender el presente y afrontar el futuro con una actitud y perspectiva crítica conscientes.

De la misma manera, Mejía y Mejía (2015) afirman que pensar históricamente requiere pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en él y saber manejar la temporalidad para construir una conciencia histórica. Además de tener capacidades para la representación histórica, que se manifiestan principalmente a través de la narración de la historia o de la explicación causal e intencional.

En el área de la enseñanza de la Historia, se ha hecho énfasis en el uso de fuentes históricas, el tiempo histórico y la investigación en el aula para mejorar la didáctica y el aprendizaje de la disciplina. En el que se espera que los alumnos cuestionen el pasado, conozcan distintas interpretaciones y busquen explicaciones propias para reconocer el sentido y forma de los acontecimientos del pasado y el presente, por medio de herramientas que les ayuden a tener un vínculo con distintas dimensiones de la realidad.

Parte fundamental de desarrollar un pensamiento histórico consiste en que los estudiantes reconozcan las relaciones dinámicas de continuidad y de cambio a través del tiempo, los múltiples antecedentes y causas que explican el devenir de la sociedad y que comprendan que la historia es una construcción humana, que se relaciona con el tiempo y con el espacio (MINEDUC, 2013, p. 201, como se citó en Grez, 2018).

De este modo, el estudio del pasado permite comprender y evaluar, así como interpretar y explicar la historia, lo que implica una práctica del proceso complejo del pensamiento histórico.

Además, enseñar el pensamiento histórico ayuda a “dotar a los estudiantes de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión y de interpretación que les permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado” (Santisteban, 2010, p. 35). Para que al mismo tiempo tengan la capacidad de contextualizar y juzgar los hechos históricos de forma analítica.

Todo lo anterior tiene una evidente relación con el pensamiento crítico, ya que pensar históricamente requiere la aplicación de habilidades como la explicación, deducción, argumentación, imaginación, investigación, comprobación, etc. las cuales permiten que se cuestione, problematice e interprete la información y se busquen soluciones o conclusiones lógicas.

Mejía y Mejía (2015) confirman en su hipótesis de que “el Pensamiento Histórico es una categoría del Pensamiento Crítico”. Esta perspectiva deriva de la relación entre las categorías del pensamiento histórico (cambio, permanencia o continuidad, tiempo histórico, simultaneidad y empatía) con las dimensiones del pensamiento crítico basadas en el grupo de investigación en cognición y educación de la Universidad Autónoma de Manizales (argumentación, solución de problemas y metacognición). Con ello se concluyó de que: 1) La historia y el devenir histórico proveen al individuo de argumentos sólidos para la comprensión del pasado, la interpretación del presente y construcción de futuros posibles; 2) Establecer entre el pasado y el presente, ayuda a conocer la manera en la que se solucionan o solucionaron los problemas en el pasado y las consecuencias que tuvieron o tendrían, propiciando la reflexión y comprensión del presente y la planificación del futuro; y 3) El pensamiento histórico se apoya necesariamente en la metacognición; sin ella no hay reflexión, ni detección de errores o equivocaciones históricas, porque a partir de esa auto-reflexión se puede comprender el pasado, resolver el presente y proyectar el futuro.

En el mismo sentido, Santisteban y Castellví (2021) establecen una relación entre el pensamiento histórico y el pensamiento crítico basándose en categorías y habilidades propias de cada uno de la siguiente manera:

- *El Tiempo histórico, el cambio y la continuidad.* El pensamiento crítico contempla varias formas de comprender la periodización histórica, el cambio y la forma en la que se escribe la historia. Esto permite la capacidad de imaginar alternativas en los futuros y analizar críticamente el presente.
- *Emociones, empatía y juicio histórico.* Una de las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales es comprender estas emociones, que rigen tantas veces nuestras opiniones para buscar la racionalidad y la irracionalidad de nuestra argumentación, esto influye en la emisión de juicios de valor y en la acción social al momento de comprender el pasado, por lo que el pensamiento crítico se convierte en una herramienta necesaria.

- *La narración y la explicación intencional.* “Cuando la narración histórica incorpora el pensamiento crítico no solo se limita a la explicación causal, jerarquizando las causas y dando sentido a la multicausalidad, además, desarrolla la explicación intencional, buscando describir las consecuencias de los cambios y las continuidades, los intereses de los personajes, las intenciones de los protagonistas, sus ideologías” (p. 56).
- *La conciencia histórica y la conciencia para la ciudadanía crítica.* “La conciencia histórica contempla el análisis del pasado para comprender el presente [...] y construir el futuro” (p. 57) esta praxis ayuda a la participación democrática de la ciudadanía a basarse en el conocimiento del pasado y la prospectiva.
- *Interpretación histórica.* La literacidad crítica ayuda al desarrollo de un pensamiento social complejo que se manifiesta en la necesidad de la lectura, comprensión y análisis de información.

Como se pudo notar, ambos procesos se entrelazan, debido a que ofrecen herramientas valiosas para explorar y comprender la información. Por un lado, el pensamiento crítico brinda el cuestionamiento, el análisis y la evaluación de forma reflexiva y lógica; mientras que el pensamiento histórico comprende el pasado, su causalidad, las perspectivas y las narrativas. Ambas formas de pensamiento funcionan de manera complementaria y ayudan a obtener un panorama más amplio y enriquecedor del mundo.

Para la enseñanza de la Historia, ambos tipos de pensamiento son indispensables para explorar diversas perspectivas y cuestionar las narrativas establecidas de manera informada y argumentada.

2.1.3 La argumentación como habilidad del Pensamiento crítico.

Mejía y Mejía (2015) definen la argumentación como todo aquello que es utilizado por un sujeto para justificar o refutar una proposición, mientras que la Real

Academia de la Lengua Española (RAE), conceptualiza al ‘argumento’ como el razonamiento para probar o demostrar una proposición, o para convencer de lo que se afirma o se niega. Por otro lado, Canals (2007) considera que argumentar es una habilidad del pensamiento que trata de dar razones para probar o demostrar una proposición con la intención de convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega.

En este sentido, la argumentación está constituida por dos partes: 1) la afirmación – o en su caso, negación – que muestra la posición ante una situación determinada; y 2) la justificación donde se enuncian las razones de dicho posicionamiento.

Esta práctica comunicativa forma parte de una de las habilidades esenciales para la construcción del conocimiento, ya que revela la manera en la que pensamos y razonamos la información, pues “permite evidenciar la expresión del punto de vista de un individuo, el que apoyará su postura con el uso de argumentos (a favor o en contra) utilizando distintos razonamientos” (Córdova, et al., 2016). Al mismo tiempo, se examina el lenguaje y el uso de la razón presente en el discurso.

Dentro de las dimensiones de Pensamiento crítico abordadas por Mejía y Mejía (2015) con base en los criterios propuestos de la Universidad Autónoma de Manizales, está la argumentación, donde se propone a los estudiantes encontrar la evidencia que fundamenta una aseveración. Por ejemplo, en la asignatura de historia, si se trabaja con la Revolución Industrial y el alumno afirma que “ayudó a la mejora significativa de las condiciones de la clase trabajadora”, debe proporcionar evidencia que respalde su idea, haciendo uso de fuentes pertinentes.

Además, según Molina et al. (2016, como citó Minte e Ibagón, 2017) existen trece habilidades y actitudes esenciales para el pensamiento crítico: el dominio de ideas, interpretación, análisis, inferencia, reflexión, argumentación, autorregulación, diversos puntos de vista, orientación al aprendizaje, investigación, autoconcepto,

compartir conocimiento y motivación. Cada una de ellas requiere que el docente sea un agente facilitador y orientador que ayude a los alumnos a través de actividades, preguntas y desafíos a crear oportunidades de conocimiento y de progreso de sus habilidades; motivando y facilitando el desarrollo de sus ideas y perspectivas.

Santiesteban y Castellví (2021) afirman que el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento valorativo, que hace un juicio razonado en forma de argumentación, por ello, se pretende que los estudiantes desarrollen habilidades para pensar críticamente del pasado, evaluando evidencia, cuestionando interpretaciones y construyendo argumentos sólidos basados en el razonamiento y la evidencia histórica.

Por otra parte, Díaz (2001) considera:

El pensamiento crítico como el intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas o argumentos de los otros y los propios, y proponen que un pensador crítico es capaz de reconocer y analizar los argumentos en sus partes constitutivas: 1) las propiedades o cualidades del objeto de conocimiento que se juzga, o la relación existente entre dos o más objetos; 2) comprender la explicación teórica [...] o la justificación; 3) proporcionar y juzgar la evidencia que permite apoyar o refutar la aseveración; y 4) realizar una evaluación o juicio que permita tomar una postura (p.4).

Respecto a Dwyer, Hogan, Harney y Kavanagh (2017, como citó Vendrelly y Rodríguez, 2020) definen el Pensamiento Crítico como un proceso metacognitivo que incrementa las posibilidades de elaborar una conclusión o solución lógica ante argumentos o problemas. Vinculando lo anterior con la historia, esta definición permite comprender que para su estudio se ocupan de habilidades que ayuden a analizar, evaluar y comprender la información. El historiador examina y cuestiona las narrativas históricas y las fuentes primarias o secundarias para evaluar su fiabilidad, considerando posibles sesgos o interpretaciones erróneas.

“En la didáctica de las Ciencias Sociales que se trabaja [...] propone descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas, lo que implica aceptar el conflicto y propiciar la argumentación entre diversas opciones” (Mejía y Mejía, 2015, p. 419). Además de distinguir las percepciones que existen en relación a un fenómeno histórico en donde se pretende evaluar la argumentación y sustentar cada evidencia.

La argumentación es una base para consolidar el pensamiento histórico, y al mismo tiempo el pensamiento crítico, ya que “contribuye a una construcción social más comprensiva, porque el estudiante demuestra el desarrollo de habilidades para leer el pasado, comprender el presente y proyectar el futuro” (Mejía y Mejía, 2015, p.428).

Batista et al. (2015) mencionan que es importante la capacidad de evaluar el pensamiento crítico, pero que al mismo tiempo, se cuente con la capacidad “para examinar el pensamiento propio en relación con otros; para asumir otros puntos de vista y para mediar entre diversos pensamientos, lo cual permite evaluar las razones que argumentan las personas para decidir actuar de manera diferente a la suya”.

Para trabajarlo en el aula es necesario situar a los alumnos en una serie de escenarios que promuevan la interpretación y argumentación, de igual manera que plantear una serie de preguntas que motiven el uso de sus conocimientos, el razonamiento y justificación sobre estos mismos.

Por otra parte, Batista et al. (2015) formula un modelo de habilidades que ofrece el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos, haciendo énfasis en la argumentación. Véase a continuación:

Tabla 2

Habilidades intelectuales para el desarrollo y la contribución del pensamiento crítico en los alumnos

Pensamiento crítico

Habilidad	Desarrollo
<i>Comparar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar las características de los hechos o procesos que se ha determinado comparar ▪ Determinar cuál es el criterio que se tomará como base para la comparación y establecer sus semejanzas y diferencias y hacer las conclusiones [...] partiendo de los nexos entre los hechos, de sus relaciones causales y temporales.
<i>Argumentar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La selección del hecho o proceso a argumentar. ▪ Caracterizar el hecho o proceso en sus rasgos esenciales, [de] aquí [que se] pueda distinguir lo esencial de lo no esencial, buscando las relaciones de subordinación.
<i>Demostrar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar lo esencial de la tesis, afirmación o negación que se pretende demostrar. ▪ Seleccionar los argumentos, destacando aquellos que son esenciales para afirmar o refutar la tesis a demostrar. ▪ Estructurar de forma lógica la explicación de todos los argumentos seleccionados.
<i>Valorar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorar conscientemente los procesos sociopolíticos y económicos [del entorno]. ▪ Ser un agente participativo y transformador de la realidad. ▪ En un hecho, proceso o personalidad histórica, debe partirse de una caracterización, donde estén expresados todos los aspectos relacionados con el hecho, proceso o personaje histórico a valorar. ▪ Cuando se trata de una personalidad es importante comparar su actuación con los criterios establecidos en la sociedad, pero a la vez conocer el contexto histórico, para extrapolar conductas y modos de actuación propios de una época hacia otra con condiciones totalmente diferentes. ▪ La acción final y esencial, emitir los juicios de valor, que significa ofrecer los criterios personales utilizando los argumentos que permitieron llegar a ese juicio de valor.

Nota. Elaboración propia. Basado en *Habilidades contribuyentes al pensamiento crítico mediante el proceso de enseñanza de la Historia del Brasil* de Batista et al. (2015), pp. 4-5.

En vista de lo anterior, para la enseñanza de la historia es importante organizar un proceso sistemático que ayude a los alumnos a construir una argumentación sólida y convincente de los hechos históricos. Lo señalado por Batista et al. (2015) en los apartados de argumentación y demostración sirve como una guía clave para auxiliar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades críticas y analíticas que sirvan para comprender y evaluar los eventos históricos, así como para expresar y defender sus propias interpretaciones de la historia de manera efectiva, lo que al mismo tiempo, ayuda a que ellos mantengan una postura o una base sólida del conocimiento del pasado.

En cuanto a la evaluación de argumentos, un estudio realizado por Díaz (2001) desarrolló preguntas que indagan pensamiento crítico siguiendo los lineamientos de la propuesta de Mayer y Goodchild (1990) que consiste en habilidades específicas de comprensión y evaluación de argumentos, puesto que consiste en un análisis de los componentes de un discurso o escrito, donde el alumno tiene que identificar y entender el propósito y argumento central, las suposiciones y evidencia ofrecidas, las conclusiones y tendencias del autor, etcétera.

En el Instrumento para la evaluación de habilidades de pensamiento crítico, Díaz (2001) indica que independientemente de que el alumno conteste “a)” o “b)”, tiene que definir su postura estableciendo los argumentos y evidencia que le permitan sustentar su elección, dando una explicación de la misma y ofreciendo un juicio de valor.

Al considerar este enfoque, no únicamente se espera la evaluación de un conocimiento superficial en el alumno, sino la capacidad de defender su pensamiento respaldado con evidencia derivada de sus habilidades para analizar y

evaluar la información. Esto constituye la propia naturaleza del pensamiento crítico que va más allá de lo simple, lo que ayuda a los alumnos a comprender mejor los temas históricos y formar opiniones informadas. De esta manera, tener una postura no se cierra a sí mismo, por lo que – según el planteamiento – se ocupa de promover una cultura de diálogo y debate en el aula, donde se valora el intercambio de ideas y las distintas perspectivas, mientras se desarrollan capacidades para defender las propias opiniones de manera persuasiva y fundamentada.

2.2 Escenario de la investigación y metodología

De acuerdo con Isaza et al. (1938) el contexto escolar es un escenario de desarrollo que impulsa el desempeño social y la adaptación de los niños, niñas y adolescentes a las distintas situaciones. Comprende factores internos – las características del centro educativo – y externos – el entorno en el que está situada la escuela – los cuales pueden beneficiar u obstaculizar el aprendizaje de los alumnos.

2.2.1 Contexto externo

La Escuela Secundaria Graciano Sánchez Romo ubicada en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P., en la calle Blas Escontría, Esq. Con Carretera 57. Con la Clave del Centro de Trabajo 24DES0020N de la zona escolar 02, perteneciente a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE), está delimitada por una barda en una zona urbana transcurrida por carros, motocicletas, camiones y transporte público de diferentes rutas.

Alrededor se encuentra el centro comercial “Citadina” que cuenta con tiendas departamentales, tiendas de ropa, pequeños emprendimientos, locales de comida, supermercados y espacios de entretenimiento.

A su vez, existen otros servicios en torno a la institución como papelerías, restaurantes, tiendas de abarrotes, supermercados, gasolineras y viviendas, lo que genera gran movilización de personas durante el día.

Las calles están pavimentadas y la infraestructura es recientemente renovada. La población tiene acceso a los servicios básicos de luz, agua, electricidad y alumbrado público.

De acuerdo con Censo de Población y Vivienda (2020) del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), indicó que la localidad la conforman un total de 100, 030 viviendas, de las cuales 85,870 son habitadas por un promedio de 3.61 de ocupantes en donde las 85,563 viviendas particulares cuentan con energía eléctrica y 85,262 disponen de drenaje. Respecto a las características de población se indicó lo siguiente:

Tabla 3

Características de la población en Soledad de Graciano Sánchez, Soledad de Graciano Sánchez, S.L.P., 2020

Población	Total
Población total	310,192
Población femenina	159, 130
Población masculina	151,062
Población de 0 a 14 años	78,072
Grado promedio de escolaridad	10.75
Grado promedio de escolaridad de la población femenina	10.66
Grado promedio de escolaridad de la población masculina	10.85

Nota. Elaborado por el Censo de Población y Vivienda (2020) del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI).
<https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=240350001#collapse-Resumen>

2.2.2 Contexto interno

La escuela de turno matutino en el horario de 7:20 a.m. a 1:40 p.m. está situada en un contexto amplio que involucra diversas colonias de la localidad como el Centro de Soledad, San Felipe, Rancho Pavón, San Luis Potosí, Rancho Nuevo, Fracción Rivera, San Pedro, etc., lo que hace que sea solicitada y se tenga una sobrepoblación de alumnos. Según datos mencionados por la directora académica, se tiene un total de 914 alumnos.

El personal educativo lo integra la directora de la institución, dos directores (uno por cada turno), 60 maestros y 43 personas que laboran como personal de apoyo y asistencia.

La institución cuenta con dos edificios escolares de tres pisos cada uno y dieciocho aulas distribuidas para los tres grados. Dispone de una biblioteca con una variedad de libros, un centro de cómputo con equipo deficiente, un laboratorio que carece de material, cinco talleres (dibujo, carpintería, informática y contraloría, electricidad y taquimecanografía), un aula de medios audiovisuales, una sala de maestros, un espacio administrativo, una dirección, una subdirección, una sala de servicio social, una oficina de la Delegación sindical, una enfermería regular, cuatro baños para mujeres, cuatro baños para hombres, una cooperativa y área de comedor. Posee los servicios de luz, agua, Internet y telefonía. Además se tienen tres canchas deportivas equipadas con canastas de basquetbol y porterías de fútbol, dos de las cuales están techadas y una de ellas con gradas a su alrededor.

La escuela cuenta con servicios de luz, agua, drenaje, así como servicio de internet en algunas áreas, limitado para el uso administrativo y docente, y el taller de informática.

Al interior de las aulas, se tiene vitropiso y las paredes están limpias y pintadas, asimismo se dispone del mobiliario básico como pizarrón blanco, escritorio, silla, casilleros, proyectores y mesabancos – en su mayoría – en buenas condiciones. Cada salón de clases está distribuido por grados y grupos (de la A al

F) y cuenta con un aproximado de 45 a 55 alumnos en un espacio parcialmente reducido.

2.2.1.3 Sujetos de la investigación

La presente investigación se centró en alumnos de tercer grado de secundaria del grupo “C”. El salón de clases está conformado por 50 alumnos, de los cuales 29 eran mujeres y 21 eran hombres de entre los 14 y 15 años de edad. De acuerdo con Inhelder y Piaget (1955) mencionan que entre los 11 y 12 años para consolidarse entre los 14 y 15 años de edad, los aspectos funcionales y estructurales responden al pensamiento formal. Sus características influyen entre sí para ofrecer una nueva lógica que modifica y amplía la visión que se tiene sobre el mundo, dotando de nuevas funciones como la resolución de problemas, formulación de hipótesis y deducción y transformaciones en la identidad del individuo. Por otro lado, Vygotski (1934) menciona que el adolescente cuenta con funciones intelectuales como la asociación, atención, combinación de juicios e ideas, representación e inferencia. En el caso de mis alumnos se observó que poseen un grado aceptable de la comprensión de su entorno, las ideas y los conocimientos; algunos tienen más desarrollado el pensamiento hipotético-deductivo que otros; y de manera ocasional dirigen activamente su atención para analizar y destacar los elementos, abstraerlos y sintetizarlos.

En relación con el diálogo establecido con los alumnos, algunos de ellos pertenecen a contextos y situaciones de violencia y factores de riesgo como pandillas, consumo de sustancias y familias disfuncionales, esto les afecta en el rendimiento escolar, problemas conductuales y problemas emocionales.

La mayoría de los estudiantes parecen ser provenientes de familias de clase media debido a sus características personales y su residencia cerca de la escuela en áreas urbanas. De acuerdo con el CONEVAL (2022) en el Informe de pobreza y evaluación, se menciona que el municipio es uno de los menos propensos a

porcentajes de carencias por acceso a los servicios básicos en la vivienda (2.2%), rezago educativo (10%), acceso a calidad y espacios de la vivienda (2.4%) y acceso a la alimentación (12.7)¹.

2.2.3 Metodología

De acuerdo con la Universidad Naval (s.f.), la metodología de la investigación “es una herramienta en el campo de la investigación, que por su estructura y contenidos abordan los elementos básicos que guían un proyecto de manera metodológica y didáctica” (p.3).

2.2.3.1 Método de investigación. Etnografía

La metodología empleada en la investigación fue el método etnográfico, y se sustenta de un enfoque interpretativo-cualitativo. De acuerdo a Vasilachis (2008) la etnografía es un método de investigación social que describe la cultura, en el que el etnógrafo participa en la vida cotidiana de las personas durante un largo tiempo, observando e interactuando. Recoge todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que se ha elegido estudiar.

En el proceso de investigación se considera principalmente la percepción de lo que la gente dice y hace, anotando detalladamente las características de la vida social con la interpretación del investigador. Más allá de ver, es interpretar y aprender de las personas para así asumir una capacidad reflexiva de los sujetos de estudio que conduzca a una visión comprensiva.

¹ Véase el informe completo en CONEVAL, Cuadro 11. Porcentaje de población por indicador de pobreza y carencia social según municipio y población total de San Luis Potosí, 2020, p. 50. https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_pobreza_evaluacion_2022/San_Luis_Potosi.pdf

Una de las características importantes en la etnografía es la flexibilidad que posee, pues considera al hombre como parte de la sociedad que constantemente se relaciona con el contexto.

Este método ha sido electo debido a que permite entender a un grupo de estudio desde otra perspectiva de manera profunda debido a su carácter descriptivo, analítico y significativo, por lo que en esta indagación, se recuperaron las experiencias y los conocimientos generados a través de la observación y el análisis de los sujetos de la investigación, con el fin de que al final se pudiera identificar, conocer, describir y elaborar explicaciones sobre el pensamiento crítico y la habilidad argumentativa de los alumnos.

La etnografía fue llevada a cabo en el contexto cotidiano del aula de clases en el grupo escolar de 3º C, en el que se realizó una observación participante con el apoyo de otros instrumentos como el diario de campo y cuestionarios durante un período de siete semanas, permitiendo así una comprensión holística.

Se reconoce que este estudio estuvo limitado por el tiempo y las constantes interrupciones que obstaculizaron el seguimiento de las intervenciones. Además, el trabajar con el pensamiento crítico requiere de un trabajo constante y sistemático que pueda verse afectado por diversos factores, como la disponibilidad de recursos y la colaboración de los participantes. A pesar de estas limitaciones, se procuró mantener la coherencia en el enfoque metodológico y se implementaron estrategias para minimizar el impacto de las interrupciones, como la programación flexible de las actividades y la comunicación abierta con los participantes.

2.2.3.2 Recolección de información

Observación

La etnografía al ser un método de investigación que describe a los sujetos y en el que etnógrafo participa durante un tiempo largo en la cotidianidad de las personas, requiere de la observación participante que, según Jociles (2016), se caracteriza por ser consistente en lo que se investiga, prestar atención aumentada a las circunstancias, realizar las actividades en escenario en el que se participa y registrar de forma sistemática lo observado. Por ello, en esta investigación se utilizó un registro de observación (Anexo II) donde se describió las interacciones, el trabajo y las prácticas educativas. En total se recuperaron cinco sesiones que proporcionaron datos que revelaron y sirvieron de apoyo para el análisis de las problemáticas, las estrategias factibles y posibilidades de desarrollo de pensamiento crítico y argumentación en los alumnos.

Cuestionarios

Se hizo uso de cuestionarios para completar y enriquecer el trabajo de análisis sobre ciertos aspectos específicos de manera válida y coherente con los propósitos de investigación. Su aplicación se llevó a cabo en la etapa diagnóstica con finalidad de explorar las habilidades del pensamiento crítico – según diversos autores – tomando en cuenta los conocimientos históricos de los alumnos. El instrumento estuvo conformado por tres preguntas literales y siete preguntas abiertas de conocimientos. Este se distribuyó a una muestra representativa de veinte participantes del estudio.

El análisis de los datos recopilados me ayudó a construir e integrar una comprensión clara sobre el tema de estudio, esto encaminó para delimitar el proceso de selección de una habilidad específica del pensamiento crítico específica para centrar su desarrollo durante las intervenciones pedagógicas: la argumentación.

Análisis de documentos

Se analizaron las actividades aplicadas de los estudiantes a partir de las habilidades argumentativas u otras habilidades del pensamiento crítico, como trabajos escritos y las grabaciones de las clases a lo largo de las tres intervenciones educativas. En este estudio, el análisis proporcionó una ventana adicional y nutritiva del trabajo y las interacciones en medida que se buscaba desarrollar el pensamiento crítico por medio de la argumentación.

Los documentos de los estudiantes ofrecieron una perspectiva única de sus conocimientos y habilidades que no pudieron capturarse a través de la observación directa. En estos se recaba información relevante que dieron forma a los resultados que guiaron el proceso de investigación e intervención.

Los trabajos fueron seleccionados de manera cuidadosa y estratégica para representar la variedad de aspectos de interés en la investigación. Se recopilaron actividades como reflexiones, escritos, esquemas y proyectos, así como grabaciones de audio, las cuales conformaron conversaciones, debates, exposiciones y presentaciones de proyectos. En conjunto fueron once actividades escritas (sesenta y nueve trabajos) y cuatro orales.

El análisis se dio de forma sistemática y rigurosa, utilizando un enfoque cualitativo que buscó identificar patrones y tendencias que fueran significativas para el tema de estudio. Se prestó atención a los detalles del lenguaje en relación con la argumentación como la adquisición de posturas, razonamientos, juicios valorativos, defensa de sus opiniones y persuasión. Del mismo modo, también se tomaron otras habilidades del pensamiento crítico que surgieron de forma simultánea.

2.2.3.3 Análisis de la información

Método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967)

El análisis de la información del estudio se realizó con base en el método de comparación constante propuesto por Glaser y Strauss (1967) el cual se sustenta en la construcción teórica a partir de la comparación para el análisis de datos y la búsqueda de similitudes y diferencias. Siguiendo este método, en esta investigación se empleó un proceso de triangulación de los datos, comparando y contrastando la información recopilada de las diversas fuentes cualitativas para ubicar los patrones y relaciones frecuentes en la actividad escolar de los alumnos.

El proceso de análisis – siguiendo lo señalado por los autores – se recuperó la información de interés por medio de los instrumentos de investigación, al obtener los documentos primarios se inició el proceso de codificación abierta (Anexo III) en el que se comenzó a identificar y etiquetar las ideas, diálogos y experiencias relevantes para pasar al proceso de comparación constante (Anexo IV) en el que “los datos son segmentados, examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias y dichas comparaciones deben quedar registradas en anotaciones que acompañen a cada código” (García, 2023, p.31).

A medida que se identificaron los patrones recurrentes en los resultados, se desarrollaron categorías conceptuales para organizar y estructurar la información de todos los códigos construidos de manera simplificada y resumida. Se establecieron categorías como 1) dificultades para la expresión oral y escrita; 2) dificultades para la selección de información relevante; 3) carencia de las habilidades para la búsqueda de información; y 4) dificultades para trabajar en equipo. Estas categorías fueron redefiniéndose a lo largo del proceso de análisis en cuanto se obtuvo una comprensión más profunda de los datos.

Posteriormente se pasó a la organización o relación de categorías (categorización axial), la cual supone una atención cuidadosa en las relaciones entre las categorías identificadas, buscando conexiones significativas con el pensamiento crítico o la argumentación.

Por último, para la categorización selectiva, se eligieron categorías predominantes que permitieron explicar la realidad de los sujetos de la investigación y obtener conclusiones lógicas.

CAPÍTULO III. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Este capítulo documenta los resultados del análisis de la intervención educativa enfocada en desarrollar las habilidades argumentativas y el pensamiento crítico en estudiantes de tercer grado de educación secundaria, a través de la planeación de estrategias didácticas aplicadas a lo largo de tres momentos diferentes con distintos objetivos.

Se presentan los hallazgos obtenidos en cada momento de la intervención, en los resultados se identifican las siguientes categorías: el trabajo en equipo de los alumnos, su expresión oral y escrita, así como sus habilidades para la búsqueda de información. Se identifican tanto los aciertos como las dificultades que se presentaron, y se reflexiona sobre las estrategias implementadas para fortalecer las habilidades argumentativas e históricas de los estudiantes y se identifican los retos.

La intervención abordó temas históricos y procesos de aprendizaje (PDA) diferentes. Véase a continuación:

Tabla 4

Resumen de las intervenciones

Objetivo	Temas	PDA	Estrategias didácticas	No. sesiones
<i>Identificar las habilidades argumentativas de los estudiantes de tercer grado de educación secundaria.</i>	- Civilizaciones fluviales y la gestión del agua.	- Aplica el eje organizador uso y gestión del agua y su impacto para analizar el desarrollo histórico de las antiguas civilizaciones mesopotámica, egipcia, hindú y china.	- Exposición de las civilizaciones fluviales.	Ocho sesiones.

<p><i>Diseñar y aplicar estrategias didácticas para la construcción de argumentos históricos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - El tráfico de esclavos y el uso de su trabajo en los territorios colonizados de América. - Las colonias inglesas en América 	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza las causas que llevaron la intensificación del tráfico de esclavos y al uso del trabajo de éstos en los territorios colonizados de América. - Problematiza la vida cotidiana de la población africana reducida a la esclavitud en América. - Caracteriza el establecimiento de las colonias inglesas en América. - Reflexiona y emite opiniones acerca del tipo de relaciones de todo tipo que los colonos ingleses establecieron con la población indígena. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relato histórico desde la perspectiva de un esclavo africano. - Debate entre colonos británicos y nativos americanos . 	<p>Doce sesiones.</p>
<p><i>Diseñar y aplicar estrategias didácticas para la construcción de argumentos históricos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Francia: Nación moderna y capitalista. Los aportes de las campañas militares de Napoleón Bonaparte . 	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza la consolidación de Francia como nación moderna y capitalista y relaciona el aporte a este proceso de las campañas militares que llevó a cabo Napoleón Bonaparte - Explica cómo en el proceso de ascenso y 	<ul style="list-style-type: none"> - Carta histórica a Napoleón Bonaparte. - Campaña política basada en los ideales de los segmentos de oposición al capitalismo . 	<p>Quince sesiones.</p>

	<p>- El sistema capitalista y la burguesía como clase dominante .</p>	<p>consolidación del sistema capitalista y de la burguesía como clase dominante hubo segmentos sociales con una perspectiva diferente: socialistas utópicos, comunistas y anarquistas.</p>		
--	---	--	--	--

Fuente: Elaboración propia. Datos tomados de la presente investigación y del Plan y Programa de Estudios de Educación Básica (2020).

3.1 Intervenciones educativas

3.1.1 Primera intervención

El tema abordado durante la primera intervención fue “Civilizaciones fluviales y la gestión del agua”, tuvo como objetivo identificar las habilidades argumentativas de los alumnos para favorecer su pensamiento crítico.

Para dar introducción al tema, como docente llevé a cabo la selección de información en fuentes confiables para elaborar una presentación digital que centrara los aspectos importantes de una forma amplia y verídica sobre las civilizaciones fluviales, con el propósito de que los alumnos comprendieran mejor el panorama histórico.

En el primer momento se dejó un trabajo de investigación en equipo para que los alumnos pudieran comprender el uso y la gestión del agua de cada civilización fluvial (mesopotámica, egipcia, hindú y china), en el que se esperaba que se tuvieran habilidades básicas para la búsqueda de información, la selección de ideas relevantes y la autonomía para conocer distintas perspectivas y trabajar en colaborativo. Por esta razón, “desarrollar habilidades para pensar críticamente

contribuye poderosamente en el aprender a convivir y cooperar con otras personas en condiciones de diversidad” (Batista, et al., 2015, p. 3).

Cada equipo expuso los resultados de manera libre, mientras el resto del grupo prestaba atención y rescataba puntos esenciales para después organizar la información de manera conjunta. Finalmente, luego de todo el proceso, cada alumno debía elaborar un texto argumentativo que reflejara el impacto que tuvo el agua en las civilizaciones fluviales.

3.1.2 Segunda intervención

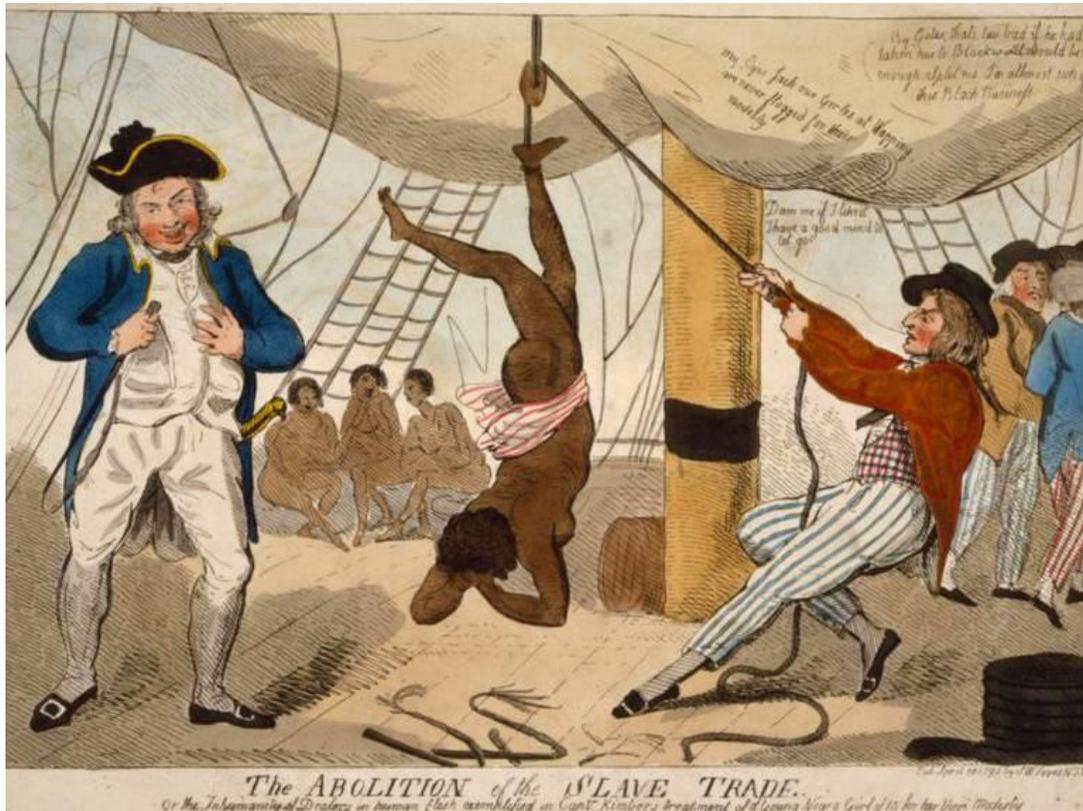
La segunda intervención se tuvo como propósito diseñar y aplicar estrategias didácticas para la construcción de argumentos históricos. En esta jornada los temas vistos fueron “El tráfico de esclavos y el uso de su trabajo en los territorios colonizados de América” y “Las colonias inglesas en América”, cuyos procesos de aprendizaje (PDA) según el Plan de Estudios para la Educación Básica (SEP, 2022) fueron: 1) Analiza las causas que llevaron a la intensificación del tráfico de esclavos y al uso del trabajo de éstos en los territorios colonizados de América; 2) Problematiza la vida cotidiana de la población africana reducida a la esclavitud en América; 3) Caracteriza el establecimiento de las colonias inglesas en América; y 4) Reflexiona y emite opiniones acerca del tipo de relaciones de todo tipo que los colonos ingleses establecieron con la población indígena.

En la primera planeación se hizo uso de una rutina para promover el pensamiento crítico en la clase de historia propuesta por Grez (2018), denominada “Observar, pensar y preguntarse”, la cual trabaja con fuentes iconográficas para recuperar información de su naturaleza histórica y ejercitar el uso del vocabulario del pensamiento. En esta actividad se presentó la imagen *The Abolition of the Slave Trade* de 1752 en donde los alumnos debían describir e interpretar los elementos observados y problematizarlos por medio de preguntas, por ejemplo, algunos formularon cuestiones como “¿Por qué la persona de la imagen fue esclavizada?”,

“¿Qué hizo para que la castigaran de esa manera?”, “¿Por qué solo se observan esas acciones en las personas de tez oscura?”.

Figura I

The Abolition of the Slave Trade



Fuente: Caricatura elaborada por Isaac Cruikshank (1792), recuperada de <https://encyclopediavirginia.org/4365hpr-d16ce63f52d7c41/>

Posteriormente, se buscó en varias ocasiones que los alumnos tuvieran distintas fuentes para recuperar información, entre ellas, se elaboró una presentación procedente de una búsqueda propia en diversas fuentes para que comprendieran mejor el proceso histórico.

Después en equipos se otorgaron diferentes recursos bibliográficos para que identificaran las causas y consecuencias que llevaron a la esclavitud de africanos en América a través de un diagrama de Ishikawa.

Por último, se presentó un video que describía cómo era la vida de un esclavo en la época colonial para tener como resultado un relato histórico individual donde los alumnos se situaran de forma empática en la época colonial protagonizando a un esclavo.

En la segunda planeación, se expuso el contexto general sobre las características que llevaron al establecimiento de las colonias inglesas en América, así como las relaciones que existieron entre los colonos ingleses y la población indígena.

Luego se procedió a dividir el grupo de estudiantes en dos subgrupos: uno representaba a los colonos ingleses y el otro a la población indígena. Cada alumno de manera individual debía realizar una investigación guiada del bando asignado y elaborar un cuadro con argumentos para presentarlos en un debate. Anterior a ello, se acompañó a cada bando para conocer la manera en la que discutirían sus puntos de vista.

Finalmente, cada bando debatió sobre sus motivos, relaciones sociales, conflictos, tensiones, etc.

3.1.3 Tercera intervención

La tercera intervención buscó reforzar los resultados obtenidos a partir del diseño y la aplicación de estrategias aplicadas en el momento anterior. Para esta jornada se trabajaron los contenidos de “Francia: Nación moderna y capitalista. Los aportes de las campañas militares de Napoleón Bonaparte” (Anexo V); y “El sistema capitalista y la burguesía como clase dominante”. Los procesos de aprendizajes

(PDA) trabajados fueron 1) Analiza la consolidación de Francia como nación moderna y capitalista y relaciona el aporte a este proceso de las campañas militares que llevó a cabo Napoleón Bonaparte; y 2) Explica cómo en el proceso de ascenso y consolidación del sistema capitalista y de la burguesía como clase dominante hubo segmentos sociales con una perspectiva diferente: socialistas utópicos, comunistas y anarquistas.

Para el primer tema, con anterioridad, se trabajó el tema de la Revolución Francesa para entender el contexto y los principales cambios y aportaciones a la llegada del Bonapartismo. La primera sesión indagó sobre los conocimientos previos de los alumnos por medio de cuestionamientos: ¿Qué tipo de gobierno creen que hacía falta a la Francia desordenada después del Reinado del Terror?, ¿Cuáles se imaginan que son las opciones? ¿Regresarían a una monarquía absoluta?, ¿Por qué? ¿Qué buscarían conseguir?

Castro y Herrera (2013) mencionan que la pregunta es una herramienta didáctica que posibilita la apertura del conocimiento, creando incertidumbre y duda al estudiante, generando diálogo entre alumnos y maestros. El preguntar es hacer pensar y no dar la respuesta.

Al utilizar estos cuestionamientos, se invita a los alumnos a hacer uso de su reflexión, problematizar y elaborar hipótesis sobre el periodo histórico. Después de este ejercicio, se discutieron las respuestas para enriquecer sus ideas y conocer otras perspectivas.

Posterior a la actividad, se les explicó el tema para que comprendieran e identificaran los puntos principales por medio de la elaboración de un esquema. Para que los alumnos tuvieran mayor conocimiento del personaje y del contexto, se trabajaron dos lecturas proporcionadas por la docente.

- 1) La primera de ellas, *Napoleón Bonaparte y el Primer Imperio Francés* de la Universidad Andrés Bello (s.f.) se planteó un cuestionario de cinco preguntas para que los alumnos se centraran en puntos específicos, como: ¿Qué papel desempeñó Napoleón para la consolidación de Francia como una nación moderna y capitalista?, ¿Cuáles fueron las campañas militares más significativas?, ¿Cuáles fueron los factores políticos y sociales que llevaron a Napoleón como emperador?, ¿Cómo influyeron sus reformas en la modernización de Francia?, ¿Cuáles fueron sus errores estratégicos que llevaron al colapso del Primer Imperio Francés?
- 2) La segunda lectura, *¿Genio o tirano? Las controversias entorno al emperador*, una entrevista a historiadores de Trouillard Stéphanie (2021), tuvo como motivo que los estudiantes tomaran otra perspectiva, con apoyo de ésta, elaboraron un cuadro comparativo de puntos positivos y negativos referente al gobierno de Napoleón. Con ello se buscaría ejercitar una de las capacidades cognitivas del pensamiento crítico: el de comparar y contrastar la información. Al mismo tiempo, para Pagès (2006), la comparación en historia significa conocer la variedad del conocimiento histórico.

Al haber trabajado con la información, el proyecto final consistió en elaborar una carta histórica dirigida a Napoleón Bonaparte con la perspectiva de un ciudadano del periodo, en el que abordaron los antecedentes, el contexto histórico, el impacto de las campañas militares, los beneficios a Francia, los cambios significativos, las quejas y sugerencias de su gobierno.

En el segundo tema “El sistema capitalista y la burguesía como clase dominante”, se inició presentando a los alumnos la pintura *Días de todos los Santos* (1888) de Emile Friant. A partir de la observación se les preguntó a los alumnos: ¿Qué grupos sociales se representan?, ¿Qué características tienen?, ¿Consideran que esto lo podemos ver en la actualidad?, ¿A qué se debe? Grez (2018) menciona que la actividad del pensamiento vinculado con la observación de fuentes históricas de carácter iconográfico, permite a los alumnos desarrollar la curiosidad, elaborar

conexiones entre lo que saben y lo nuevo, así como reflexionar sobre sus respuestas e ideas. Por ello, esta actividad buscó propiciar el análisis de las características de elementos específicos, las relaciones entre el pasado-presente y los motivos.

En seguida, se les explicó por medio de una presentación acerca del capitalismo y el surgimiento de la burguesía y otros segmentos sociales, considerando sus características principales.

Posteriormente, se trabajó con dos lecturas:

1. *Qué es la burguesía*, González (2023). Los alumnos debían identificar las características principales de la clase burguesa y analizar cómo ésta se posicionó como la clase dominante del sistema capitalista.
2. *El surgimiento del proletariado*, Zapata (2009). Los alumnos debían realizar un cuadro comparativo entre burguesía y proletariado para analizar cuál era la principal crítica al sistema capitalista.

Al tener el conocimiento de ambas clases y establecer relaciones entre ellas y otros criterios de interés como el capitalismo y la oposición, se buscó profundizar en los segmentos sociales (socialismo utópico, anarquismo y comunismo) a través de una campaña política.

El aula fue dividida en cinco partes:

- Se conformaron cuatro equipos de nueve personas, a cada uno se le asignó una corriente ideológica específica: socialistas utópicos, comunistas, anarquistas y capitalistas.
- La última fracción del equipo fungiría como la clase proletariada. Cabe resaltar que este grupo estuvo conformado por alumnos de promedio sobresaliente por sus capacidades de análisis, en total fueron doce alumnos.

Los cuatro equipos debían realizar una investigación previa de la ideología correspondiente, indagando sobre su origen, aportaciones de sus principales autores, visión de la sociedad y papel del Estado. Con base en esa información, realizaron un discurso político que debía tener relación con la corriente ideológica que tratara de convencer a la clase proletariada. Acompañaron su discurso con una presentación electrónica que tendría que sintetizar su mensaje y funcionar con sus propósitos políticos. Por otro lado, el proletariado debía formular diez necesidades que tuviera como grupo social marginado.

Una vez terminado el trabajo se presentaron las campañas políticas. El proletariado debía anotar observaciones y preguntas que se realizarían al final de cada exposición, abriendo espacio para el diálogo y profundizar en algunos aspectos no abordados.

Finalmente, el proletariado debía hacer un ejercicio de análisis y comparación sobre lo dicho por cada equipo y llegar a una selección partidista, bajo una simulación electoral.

3.2 Hallazgos de la investigación

3.2.1 El trabajo en equipo

La primera actividad de la *planeación de la intervención inicial* consistió en una investigación en equipos de cinco personas sobre el uso y la gestión del agua de una civilización antigua asignada (mesopotámica, egipcia, hindú y china). Cada grupo debía recopilar y analizar la información, así como dialogarla entre ellos. De acuerdo con Luís (2018) una manera de desarrollar el pensamiento crítico es por medio de la comparación de distintos puntos de vista, la evaluación de la información y la obtención de conclusiones a partir de datos disponibles sobre un fenómeno histórico determinado. Siguiendo esta premisa se pudo observar que durante el tiempo asignado para el trabajo en equipo con la investigación, se

presentaron algunas problemáticas como la falta de cooperación y aceptación de las diferencias que obstaculizaron la discusión, la comprensión y la organización de la información.

Según Clemens (2015) en su tesis sobre el desarrollo del pensamiento crítico mediante el aprendizaje colaborativo, concluye que la participación de dos o más individuos en la búsqueda de información ayuda a construir a una mejor comprensión compartida de un concepto, situación o problema. Dicho esto, en el transcurso de supervisión de la organización de los equipos se percibieron que algunos alumnos se mantenían aferrados a no trabajar o cumplir con los requisitos solicitados. Asimismo, otros equipos se notaron inconformes por la distribución de los integrantes y la comunicación resultó poco efectiva, lo que probablemente llevó a tener malentendidos con las tareas a realizar, falta de cooperación para nutrir el trabajo de investigación y la disminución de productividad. Al no haber disposición entre cada integrante, difícilmente se pudieron lograr objetivos referentes a una tarea.

Cabe resaltar que cada equipo estuvo diversificado, algunos equipos pudieron progresar y realizar una buena organización, mientras que otros parecían afectarles las diferencias de valores y perspectivas entre cada uno, situación que llevó a la falta de entendimiento y dificultades en la toma de decisiones para un buen trabajo colaborativo.

Batista, et al. (2015) señalan que el pensamiento crítico ocupa la capacidad para examinar el pensamiento propio en relación con los otros para mediar diferentes puntos de vista y evaluar las razones que argumentan las personas. Derivado de los conflictos expuestos con anterioridad, se da indicio de la poca probabilidad que se tiene al conocer la diversidad de perspectivas en alguna discusión. En consecuencia, se cede un nulo espacio para la cantidad y calidad de argumentos que se puedan expresar porque no existen condiciones, ni

posibilidades de llegar a la discusión, la cual es una herramienta necesaria para el trabajo colaborativo. Mozón (2011), la define como el:

Diálogo formal sobre un tema específico en el cual los interlocutores razonan metódicamente sobre ese tema, presentando argumentos a favor y en contra, es decir, confrontando ideas. De tal manera que para llevar a cabo una buena discusión es necesario desarrollar capacidad de análisis, de síntesis, y, sobre todo, de argumentación.

La realidad en mi grupo era que una gran parte de los equipos tuvieron poca iniciativa para leer la información y comparar sus ideas, así como entender la variedad de perspectivas. Además de que individualmente pocos alumnos tuvieron la autonomía de realizar un trabajo anterior de seleccionar y analizar ideas relevantes.

Ante estas situaciones, para la *segunda intervención*, se trató de equilibrar tanto el trabajo en equipo, como el individual.

Derivado de que en el primer acercamiento con el grupo la organización de los equipos fue propia, sin el conocimiento de cada integrante, en esta ocasión se dejó que los equipos fueran armados por los alumnos. Una vez conformados, debían leer recursos bibliográficos y seleccionar causas que llevaron a la esclavitud de africanos en América plasmadas en un diagrama de Ishikawa, para esta ocasión se observó que la totalidad de los trabajos tuvieron buenos resultados, al ser un trabajo conciso y con una fuente concreta facilitó este proceso.

En otra sesión, de forma individual cada estudiante elaboró una tabla con argumentos dependiendo de si eran colonos ingleses o nativos americanos. Se solicitó que se reunieran en equipos de cinco personas que tuvieran el mismo bando para que prepararan los argumentos basados en sus investigaciones y dialogaran sobre la manera en la que podrían discutir ciertos aspectos de un debate grupal,

como el establecimiento de las relaciones, las motivaciones que ambas partes tenían y las consecuencias. Se acompañó de manera puntual a cada equipo para guiarlos en el desarrollo de sus ideas, a modo de ejemplo, a los nativos americanos se les preguntaba “¿De qué manera podrían contraargumentar las razones justificadas por los nativos ingleses de establecerse en América?”, “¿Qué dirían si responden esto...?, ¿si dijeran esto... qué podrían comentar?”. De la misma manera, se actuó con el bando opuesto, las respuestas obtenidas fueron pensadas y dadas de forma casi inmediata. Este ejercicio propició el intercambio de opiniones y conocimientos que los alumnos adquirieron durante la secuencia didáctica.

Al presentarse el debate y abrir los cuestionamientos, las opiniones fueron fluidas, cada bando pensó sobre sus intereses y entre cada intervención los alumnos buscaban darles seguimiento a las ideas, ambas partes trataban de defender y persuadir.

En la *tercera intervención*, con el tema “El sistema capitalista y la burguesía como clase dominante”, los equipos fueron conformados por la libre elección de los alumnos, esto debido a que se pensó en que tuvieran intereses compartidos y – visto con anterioridad – pudieran organizarse de forma eficiente.

A lo largo de la preparación del discurso, se observaron aciertos y desaciertos. Por una parte, existieron dos equipos – socialismo utópico y anarquismo – que permanecieron atentos, redactando partes del discurso e intercambiando opiniones sobre cómo podrían presentarse frente a grupo, expusieron algunas ideas como, por ejemplo, crear una identidad partidista (lema y logo), elaborar una canción representativa, señalar las desventajas de las demás ideologías y justificar por qué su partido es el más conveniente, etc. Mientras que uno de los equipos – comunismo – tuvo problemas internos en su organización, los integrantes parecían rechazar las ideas de los demás, inclusive se quejaban de realizar más tareas de lo que les correspondía y la falta de disposición de los integrantes en cumplir con el trabajo. De acuerdo con Katzenbach (2000 como se

citó en Vásquez y Vásquez, 2013) señala que en un trabajo en equipo exitoso los miembros trabajan en delinear un objetivo con un desempeño interesado, en fijar metas claras y mantener niveles de compromiso y responsabilidades. La situación de mis alumnos parecía carecer de esas actitudes en el trabajo, ya que no se llegaba a un acuerdo en común, no existía disposición para las tareas y no hubo obligaciones. Ante estas circunstancias, como docente ocupé un papel mediador para solucionar los problemas del equipo, lo primero que realicé fue indagar sobre sus quejas y preguntarles por qué creían eso, los alumnos señalaron: “yo hice mi parte y la presentación, pero mis compañeros, no me envían lo correspondiente, no son atentos y sólo leen mis mensajes”, “Yo estoy tratando de que cooperen, pero ni siquiera están con nosotros trabajando, mi compañero se la pasa jugando y mi otro compañero no trae la información”. Posterior a ello, les expliqué que cada integrante debía desempeñar un rol en el trabajo y debían cumplir con sus responsabilidades, sino habría consecuencias. Los alumnos se tomaron el tiempo para dialogarlo y comprometerse.

El equipo del capitalismo parecía ya contar con su discurso, sin embargo, al igual que el equipo del comunismo, no se observó que dialogaran lo que pretendían presentar, cada integrante se encontró hablando sobre otras cosas ajenas al trabajo.

Los días de la presentación del proyecto, parecía que las dificultades y la falta de cooperación en los equipos repercutió en el trabajo final. El primer equipo en exponer fue el capitalismo, dieron una buena introducción, no obstante, para la siguiente diapositiva los integrantes se quedaron viendo unos con otros, diciéndose “vas tú”, “tú dale”, “a ti te toca”. Pasaron así aproximadamente cinco minutos. Al instante un alumno se acercó de forma angustiada y desesperada, y me dijo “Maestra, la verdad no nos distribuimos bien el trabajo, mi compañero dijo que él haría todo y no nos mandó nada hasta la noche”, esto revela que a pesar de que los alumnos sabían que era un trabajo en equipo, en el que todos debían participar,

la carga recayó en una persona. Parecía que no hubo un momento de diálogo, de organización, ni de asignación de tareas.

El equipo del comunismo, contó con buen contenido en su discurso que contemplaba el papel del Estado, propuestas en los ámbitos social, económico y político relacionadas con sus ideales, etc. pero pareció que le faltó tiempo para prepararse y comprender la información y exponerla, debido a que en gran parte del tiempo, los integrantes sólo leían.

Los últimos dos equipos mostraron avances en la forma de organizar su trabajo. El socialismo utópico organizó una presentación sencilla y clara, su lenguaje corporal se mostraba seguro y el tono de voz era adecuado. La información fue explicada de forma clara y coherente, además incentivaron al proletariado a votar por ellos y explicando los motivos para hacerlo. En el momento de preguntas, se mantuvieron firmes en sus respuestas, defendiendo sus ideas. Referente al anarquismo, a pesar de que su material no era sintético, lograron transmitir un buen mensaje, explicando en qué se basa su ideología, los ideales de la sociedad y sus beneficios, razones para votar por ellos y sus propuestas, asimismo concluyeron con una canción escrita por ellos, relacionándola con su corriente y reforzando el mensaje. Las preguntas hechas para el partido anarquista, los integrantes se tomaron tiempo para pensar en su respuesta, a pesar de no ser fluida respondieron y utilizaron ejemplos para facilitar la comprensión de lo dicho.

La experiencia descrita sobre el trabajo en equipo a lo largo de las intervenciones, revela su papel relevante en potenciar la comprensión compartida y la capacidad de analizar diferentes perspectivas. En relación con mi grupo se puede deducir que los trabajos que requerían organización de la información a través de esquemas, se pudo notar una mejor distribución de las tareas. Sin embargo, los trabajos orales (exposiciones, debates, etc.) que necesitaban investigación y preparación, fueron afectados por la falta de disposición, la distribución de tareas y la comunicación efectiva. Según Vendrell y Rodríguez (2020) el pensador crítico se

encuentra en la unión e interacción de la razón, autorreflexión y acción críticas en la dimensión individual (con uno mismo) y social (con los otros y con el entorno). Es así como el trabajo en equipo contribuye a la formación del pensamiento crítico, debido a que proporciona un espacio para la exploración de ideas, la discusión y la colaboración activa.

3.2.2 Habilidades para la búsqueda de información

Uno de los retos académicos contemporáneos es dotar a los alumnos de habilidades para la búsqueda de información. En una época donde las tecnologías y medios de comunicación han evolucionado y brindado mayor facilidad al acceso de la información en enormes cantidades procedente de diversos lugares, ha derivado una sociedad distinguida por la inmediatez que poco cuestiona el conocimiento, por lo que para esta tarea se requiere de educar a los “estudiantes en habilidades que les permitan comprender, interpretar y utilizar dicha información” (Grez, 2018, p. 66). En la enseñanza de la historia, este criterio se vuelve importante, ya que ayuda al tratamiento con las fuentes de información en el aula para mejorar la didáctica y el aprendizaje.

De acuerdo con Lorenzo y Ledesma, 2012, p. 2, definen a las habilidades de búsqueda y manejo de información como “las capacidades y destrezas que posee una persona para buscar y procesar información de forma eficiente y efectiva en el medio que se desenvuelva, teniendo resultados satisfactorios en su objetivo”. Esta competencia requiere del uso de pensamiento crítico para distinguir la veracidad y falsedad que exista en relación a lo que se observe, de ahí que dentro de las habilidades del pensamiento crítico según Vendrell (2020), es seleccionar datos relevantes para posibilitar la comprensión y decidir sobre lo que es válido y verdadero.

En relación con ello, se observó en la *primera intervención* que los alumnos carecieron de estas habilidades, las cuales fueron evidenciadas en la presentación

de sus productos, como muestra de ello, en una diapositiva en relación con una civilización india decía:

Equipo Civilización india. “La agricultura ha sido siempre base de la economía india. Actualmente representa el 18% del PIB y de ella depende el 58% de la población”.

Este fragmento de investigación proviene de una respuesta de la página *Brainly*, la cual es una plataforma poco confiable. Además, su afirmación provoca una confusión entre la civilización antigua de la India y la situación económica actual del país, algo que demuestra que no se sitúa en el contexto histórico.

Otras problemáticas que se identificaron fueron los trabajos que contaban con algunas diapositivas que carecían de selección, síntesis y relevancia de las ideas principales, así como orden y colores poco apreciables, lo que dificultó la retención de información. También se observó que eran mayormente textuales, copiadas de información directamente de Internet y sin comprenderla realmente.

Por último, se deduce que gran porcentaje de los equipos se conformaron con la primera información que encontraron en Internet, por lo que expusieron datos históricos superficiales en el tema. López et al. (s.f., p.38) señalan que:

La mayoría de los jóvenes confía en sus habilidades para la búsqueda de información en internet, si bien solo el 2% utiliza habilidades de pensamiento crítico durante la búsqueda de información digital. De aquí se infiere que existe una brecha entre la utilización de las TIC y su uso crítico.

Esta problemática ha afectado en la autonomía de los alumnos al realizar trabajos de investigación, ya que representa un reto que el estudiante se encargue de tareas como buscar, seleccionar y hacer uso de la información en Internet. “los estudiantes tienen pocas destrezas para definir y seleccionar información confiable

y encuentran difícil diferenciar entre opiniones y datos” (López et al., s.f., p.38). Prefieren seleccionar la información fácil, antes que analizar su calidad, como se vio reflejado anteriormente.

Se requiere de un esfuerzo del docente para guiar a los alumnos a una búsqueda adecuada de información y tener control sobre su actividad, pero el problema del contexto académico es que no se cuentan con los recursos necesarios – como internet o dispositivos electrónicos – para brindar una formación adecuada que integre este trabajo. Así que no se tiene el dominio total de que los alumnos sepan diferenciar entre la información que es errónea y verídica, ya que depende de otros factores.

Por estos motivos, en la *segunda intervención* y *tercera intervención*, he decidido elaborar una búsqueda propia de información con fuentes diversas y confiables, como artículos, trabajos de investigación, páginas educativas, etc. que ayuden a los alumnos a tener un medio del cual rescatar datos desde distintos panoramas. Aplicar estas acciones han ayudado positivamente al reconocimiento de diferentes perspectivas ante un tema histórico, nutriendo y complementando el aprendizaje. Circunstancia comprobada por medio de los trabajos donde los alumnos expresan sus conocimientos.

3.2.3 Las habilidades para la argumentación

La importancia de contar con las habilidades de argumentación, comprensión de textos y el manejo de la información, al igual que el uso de herramientas para mejorar el aprendizaje forman una pieza clave para desarrollar la expresión oral y escrita. En esta intervención educativa se presentan hallazgos que revelan aciertos, pero también algunas dificultades en el grupo de trabajo.

Dando seguimiento a la planeación de la *primera intervención*, cada equipo debía presentar sus hallazgos referentes al proceso de investigación y cooperación

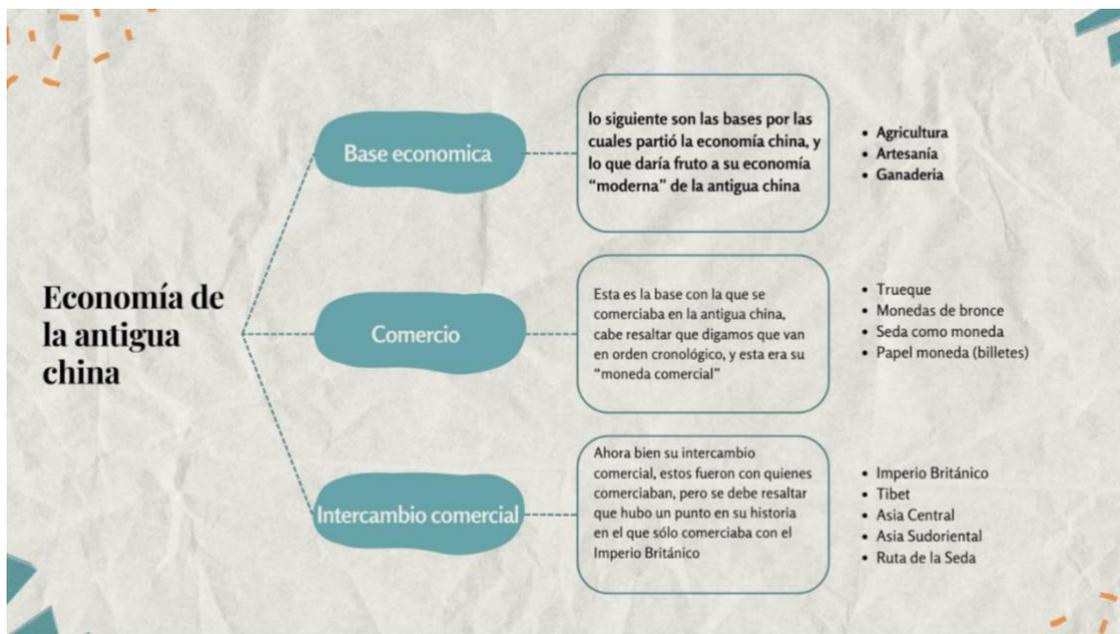
frente al grupo. Unos equipos elaboraron productos físicos (carteles), otros digitales y algunos simplemente trataron de explicar. El no haber solicitado un trabajo conciso, debilitó la organización y exposición de cada civilización fluvial debido a que cada equipo de forma autónoma no consideró sus necesidades y objetivos, es decir, si necesitarían organizar la información para explicarla mejor, si ocuparían recursos visuales para hacer llamativa la exposición, etc.

Al momento en que cada equipo presentó sus resultados, se observaron una serie de dificultades sobre la expresión oral y escrita. De acuerdo con los alumnos, se dan situaciones de burlas entre ellos en los momentos de exposición, aspecto que se vio reflejado al momento en que algunos alumnos se notaban nerviosos y su tono de voz era muy bajo, se ocultaban entre sus propios compañeros y procuraban dar la espalda. Este asunto limita las habilidades para estructurar y exponer un punto de vista propio, lo que a su vez hace que la argumentación se quede estancada.

En cuanto a los equipos que pudieron brindar una buena exposición, se notaron habilidades como el buen manejo de la información, la explicación fluida con ejemplos claros, el énfasis en puntos importantes, la preparación para la exposición, la presentación con buen tono de voz y seguridad frente a grupo, etc., en algunas presentaciones electrónicas se observó que organizaban la información de manera esquemática o resumida, lo cual permitió que pudieran explicarla de forma concreta y clara, como podemos ver a continuación:

Figura II

Diapositiva con organizador gráfico sobre la economía de la Antigua China.



Fuente: Trabajo de los alumnos en equipo sobre La Antigua Civilización China.

Por otro lado, se puede deducir que algunos de los alumnos no comprenden la información expuesta, ya que en muchos equipos se pudo observar a varios alumnos que contaban con hojas con la información, al momento de exponer se pasaban leyéndola, lo que revela poco sobre su manera de pensar y razonar la información. Todo ello deriva de que no hubo una lectura de la información, ni selección y análisis de ésta. Ramos (2020) menciona que:

Leer, comprender y argumentar son competencias esenciales que facilitan el acceso al conocimiento y hacen más libre al alumno. Para conformar la capacidad de discriminar la pertinencia y relevancia de las ideas expresadas, contextualizar el texto y manifestar una valoración crítica personal. (p. 9).

Esto contribuye a presupuestos que pueden ayudar a sustentar o contradecir conclusiones que el alumno elabora sobre la lectura.

De la misma manera, "no puede juzgarse – criticar – [la información] si antes no se ha comprendido correctamente. Sin una adecuada comprensión no hay

posibilidad de juicio verdadero” (Sánchez y Aguilar, 2009, p. 88). Si no se entienden los conceptos relevantes, es probable que se preste a la malinterpretación y la distorsión involuntaria, así como la dificultad de conocer las premisas relevantes que contribuyan al desarrollo de argumentos coherentes.

Entre cada exposición se cuestionaba a los alumnos para conocer su nivel de interpretación sobre los datos históricos de cada civilización. Varios equipos pudieron ofrecer preguntas inmediatas y con facilidad, mientras que otros se quedaban en silencio y revisaban las hojas con la información.

Díaz (2001) afirma que los conocimientos previos sobre determinados conceptos históricos y las habilidades de comprensión lectora determinan los resultados de un estudio sobre el pensamiento crítico. Por lo tanto, el aprendizaje y la enseñanza están condicionadas por estos factores.

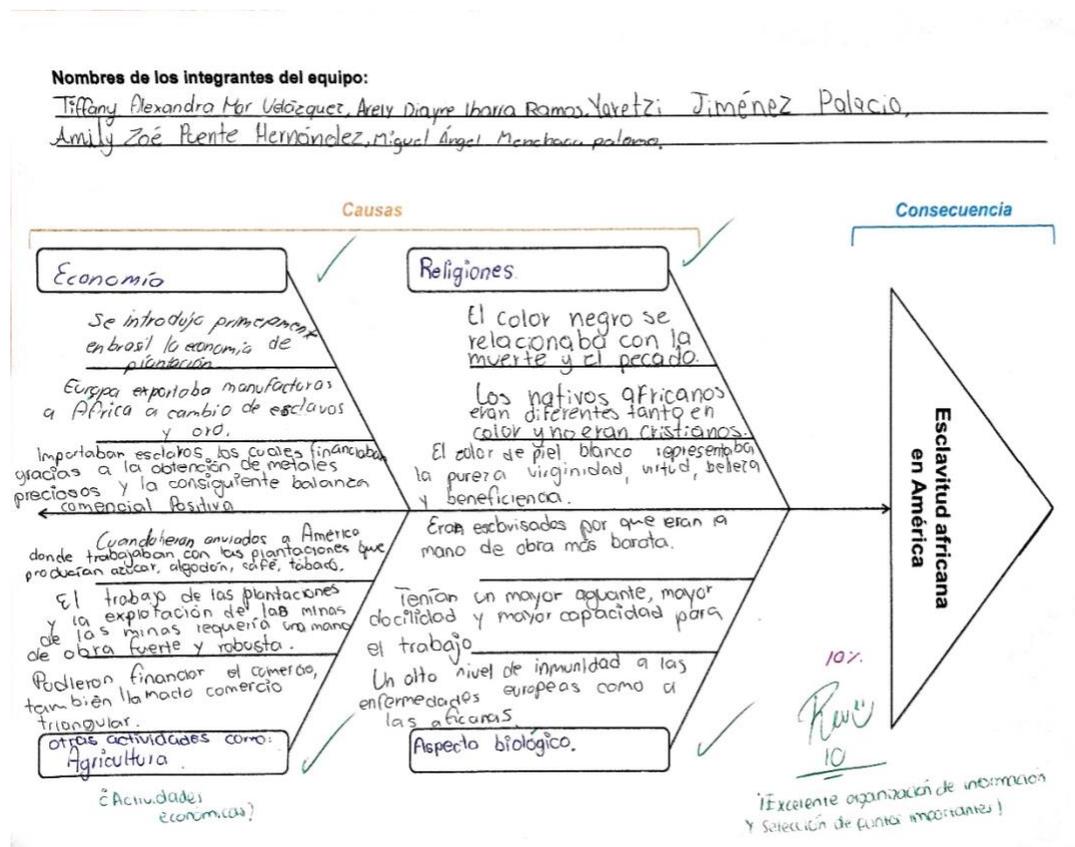
Para comprender un texto, es esencial la identificación de ideas principales, síntesis, valoración, etc. tal como los autores han señalado anteriormente. Para hacer frente a estas problemáticas, en la *segunda intervención*, de forma intencional se buscó trabajar con organizadores gráficos, usando estas herramientas se desarrollan las habilidades con el manejo de información y procedimientos expuestos de manera esquemática-gráfica, “para facilitar la comprensión de ideas complejas a través de realizar síntesis, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, entre otros” (Alcaraz, 2019, p. 33).

Con el respaldo de lecturas de algunos investigadores e historiadores como Mader (2020), Echeverri (2019) y Cruz (2023) describen la introducción de esclavos a las colonias de América, las duras condiciones de las actividades económicas, el sistema de castas basado en racismo, el impacto de la ideología en la estructura social y la notable resistencia cultural que emergió. Todos estos temas fueron presentados de manera accesible para la comprensión de los alumnos. El objetivo del trabajo consistía en identificar y subrayar aspectos clave para un esquema de

Ishikawa, particularmente las causas que condujeron a la esclavitud de africanos en América. Durante este trabajo, se observó que se les facilitó la ubicación de ideas principales y colocarlas en el esquema:

Figura III

Diagrama de Ishikawa de las causas que llevaron a la esclavitud en América



Fuente: Trabajo elaborado por el equipo 1.

En este trabajo, los alumnos seleccionaron los cuatro puntos esenciales que dieron lugar a la esclavitud africana en América.

1. Economía. Describen que estuvo basada en las plantaciones y el intercambio material.
2. Religiones. Identifican prejuicios ideológicos basados en rasgos y creencias.

3. Agricultura. Señalan las actividades económicas dadas en América, así como las duras condiciones de trabajo.
4. Aspecto biológico. Relacionan las creencias y justificaciones de los esclavizadores ante las características físicas de los esclavos.

Con ello se identifica que los alumnos supieron organizar la información por categorías generales y describieron cada una de manera detallada, al mismo tiempo exploraron las interconexiones entre las categorías y su papel en la esclavitud en América.

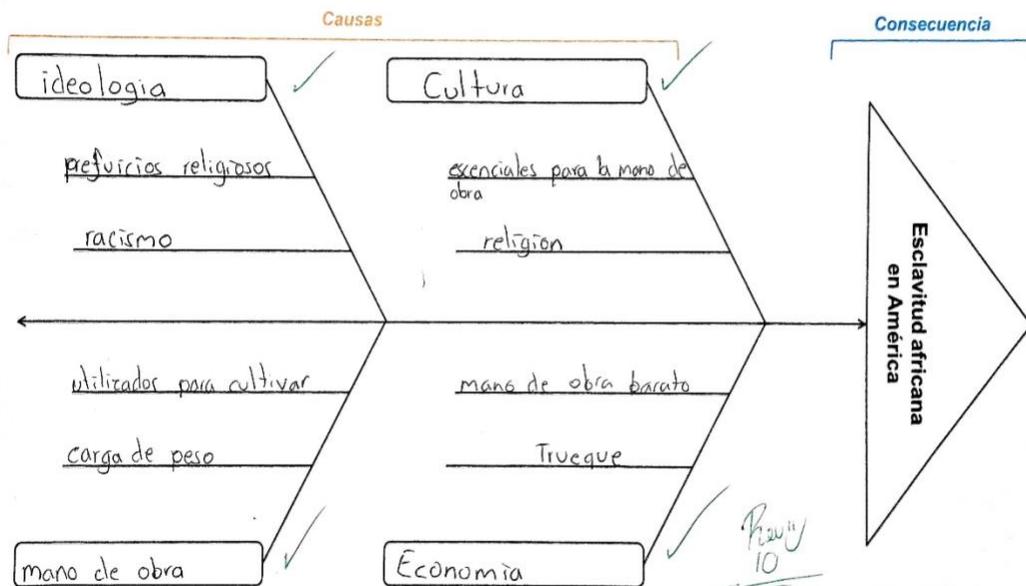
En otros trabajos organizaron la información de manera más simple y concreta, pero de una manera entendible y lógica:

Figura VI

Diagrama de Ishikawa de las causas que llevaron a la esclavitud en América.

Nombres de los integrantes del equipo:

Cristopher Zaucia MTC, Leonardo Orozco Gomez, Ramses Velazquez Noxal y Saul Emiliano Nieto Salazar, Orlando Gerardo De Santiago Gonzalez



¡Excelente! Buena organización y selección de información, felicidades :)

Fuente: Trabajo elaborado por el equipo 2.

En este esquema los alumnos destacan que la ideología y la cultura influenciaron a la perpetuación del sistema esclavista en América para justificar la subyugación de los grupos étnicos, al igual, consideran que la mano de obra y la economía impulsaron en el uso masivo de los esclavos por su fuerza laboral barata como forma de maximizar beneficios comerciales. A diferencia del anterior trabajo, éste refleja una comprensión muy sólida de las causas que contribuyeron a la existencia y perpetuación de la esclavitud en América, identificando sus componentes específicos para comprender el fenómeno histórico.

Posterior a la realización de los trabajos, se compartieron y dialogaron las causas, la mayoría de los estudiantes supo fundamentar con el apoyo de los autores. Esto se pudo afirmar porque cada una de las fuentes tenía una manera de explicar las causas, pongamos el caso de las de tipo ideológico, en algunas se exponía que simplemente era por una cuestión de racismo, y en otras se afirmaba desde la antropología que iba por un sentido ideológico de rechazo y superioridad de la clase blanca y religiosa. Los alumnos asimilaron esta información y se basaron en ella para participar de forma argumentada.

Para reforzar ese conocimiento también se les reprodujo otro tipo de fuentes de información, en este caso un video que hablaba sobre el modo de vida de los esclavos en América. Los alumnos se dedicaron a ver y escuchar atentamente, así como anotar los puntos principales para después basarse y elaborar un relato histórico protagonizando un esclavo africano en la época colonial, con el propósito de entender las circunstancias de forma empática. De acuerdo con Santisteban y Castellví (2021) el papel de las emociones cuando se realiza un relato histórico se relaciona con el pensamiento crítico porque rigen las opiniones y razonamientos de nuestra argumentación cuando se intenta comprender el contexto histórico y emitir un juicio sobre un hecho o la actitud de alguno de los protagonistas.

Los resultados obtenidos, fueron satisfactorios. Gran parte del grupo logró rescatar elementos importantes del contexto histórico, como:

Alumno 1. “Nos llevaron a un barco, donde fuimos encadenados y amontonados en condiciones inhumanas. El viaje en el barco fue largo y doloroso. Y los demás esclavos sufrían de hambre, sed y enfermedades”.

Alumno 2. “Me llevaron a un lugar donde hacía la producción de algodón, y era muy cansado donde algunos esclavos morían, eran 22 hrs trabajo cansado, y 2 hrs de descanso”.

Alumno 3. “Nos empezaron a vender como si fuéramos objetos sin derecho, muchos se suicidaban y era algo triste, pero preferían eso a que vivir en este infierno, lleno de maltrato, miseria, discriminación”.

Alumno 4. “Cuando entramos al barco nos encadenaron al piso no teníamos mucho espacio entre sí, muchos enfermaron, algunos no pudieron soportar la situación y se quitaron la vida. [...] El lugar donde nos tenían olía muy mal, había cadáveres y desechos; el tiempo pasaba muy lento parecía que jamás acabaría”.

Alumno 5. “Para su economía éramos vendidos por joyas a otras personas o países, nos llevaban a lugares con horas de trabajo exageradas, muchos no resistían y por sus enfermedades morían”.

Cada una de las narraciones reflejó de forma situada una comprensión profunda y sensible del proceso de esclavitud en relación con las condiciones inhumanas que enfrentaron los esclavos durante el período. Los estudiantes tuvieron la capacidad de asimilar la crueldad y la brutalidad de la esclavitud desde el sufrimiento físico, hasta el emocional. En general, este resultado reflejó un buen nivel de los alumnos en relación a la comprensión del tema.

En otros trabajos, dos alumnos no comprendieron las indicaciones y entregaron 1) un escrito de opinión; 2) información textual. Aunque sí contenían aspectos clave, no se entregó con lo solicitado:

Alumna 1. “Ser un esclavo es algo muy feo y malo y desagradable, porque ni siquiera tenían oportunidades de un buen trabajo y están alejados de la familia, y el transporte era malo, ya que los llevaban en condiciones insalubres y morían, ya sea por enfermarse o se suicidaban por cómo vivían, algo muy triste, ya que los discriminaban por su color de piel”.

La alumna identifica aspectos del contexto histórico vivido por esclavos y analiza las condiciones difíciles que enfrentaban, además, emite juicios de valor calificándola como “feo”, “malo” y “desagradable”, esta evaluación implica reflexionar sobre los aspectos éticos y morales de la esclavitud y reconocer el sufrimiento y las injusticias pasadas. Pese a ello no cumplió con el trabajo requerido, el cual solicitaba realizar un relato desde la perspectiva del esclavo.

En cuanto al segundo alumno, realizó un resumen de la información revisada a lo largo de las sesiones.

Alumno 2. “En la antigüedad secuestraban esclavos para la mano de obra, los usaban para los cultivos, también había lugares donde se intercambiaban esclavos por dinero, o hasta por un simple objeto [...] los esclavos eran transportados de África en barcos los cuales llamaban tumbas flotantes por las condiciones tan deplorables”

El trabajo organizó y conectó bien la información vista, aunque todo fue textual y no aportó una postura propia.

El siguiente trabajo del tema “Las colonias inglesas en América”, se preparó un debate en el cual el grupo fue dividido en dos subgrupos, uno protagonizaría a

los nativos americanos, mientras que el otro a los colonos británicos. Ambos bandos prepararon argumentos para discutir sobre los motivos de la colonización, las relaciones, los tratados y acuerdos, y los conflictos. Esta actividad pretendía que los estudiantes tuvieran ideas claras y lógicas, capacidad de proporcionar evidencia, capacidad para refutar y contraargumentar, y la habilidad para relacionar eventos históricos, cabe mencionar que debido al tiempo limitado no se pudo profundizar en el tema, lo que pudo afectar en su comprensión. Al presentarse el debate se observó lo siguiente:

Se inició preguntando a los colonos británicos ¿Cuáles fueron las razones, las justificaciones que ustedes tuvieron para llevar a cabo el proceso de colonización en América del Norte?, dos alumnos de ese bando respondieron lo siguiente:

Colono británico 1. “Los colonos ingleses se establecieron en América por cuatro principales causas. La búsqueda de las riquezas y beneficios de que alguno de los primeros ingleses era de clase privilegiada, ya que querían conquistar nuevas tierras para obtener riquezas y beneficios. La segunda es por la intolerancia religiosa en Inglaterra, muchos colonos fueron expulsados de Inglaterra debido a la intolerancia religiosa. Estos colonizadores pensaban que la iglesia en Inglaterra había adoptado muchas prácticas del catolicismo, llegaron a México huyendo de la persecución en guerras inglesas y con la intención de fundar una colonia basada en sus propios ideales religiosos. También el establecimiento de asentamientos permanentes, en 1606 el rey Jacobo I de Inglaterra concedió cartas a la compañía *distorsión* con el fin de establecer asentamientos permanentes en América del Norte. Y la última, la búsqueda de una vida mejor, al igual que los españoles, los ingleses decidieron establecerse en América buscando una vida mejor, pero también es importante mencionar que la colonización británica en América comenzó con el establecimiento de la colonia de Jamestown en 1607 en Virginia *ruido* y con ello el establecimiento de las trece colonias.”

En esta intervención se presentan de manera clara y estructurada las razones por las cuales los colonos ingleses se establecieron en América, mencionando la búsqueda de riquezas, la intolerancia religiosa y la búsqueda de una vida mejor. Estos aspectos muestran una buena comprensión y una argumentación organizada. Seguido de esta participación, una alumna completó con lo siguiente:

Colona Británica 2. “Este... pues... como dice mi compañero, este... se extendieron a las tierras para poder fortalecer las relaciones, poder desarrollar nuevas tecnologías, y pues así desarrollar la agricultura... esto llevaron a los americanos nuevos productos, desarrollar nuevas ideas. Nosotros les dimos nuevas riquezas y a ellos también nos dieron.”

Esta alumna reconoce que no únicamente los colonos británicos se expandieron para su beneficio, sino que también buscaban desarrollar tecnologías y la agricultura, enfatizando en el intercambio cultural y tecnológico. A partir de estas dos premisas, los alumnos de manera continua asumieron una postura segura de su razonamiento, lo cual es la base de la argumentación. Entre los contraargumentos presentados por los nativos americanos fueron:

Nativa americana 1: “Bueno, las conquistas que ustedes realizaron en contra de nosotros, tuvieron una consecuencia inmediata provocando la imposición de la encomienda, la esclavitud y el colapso de la población nativa. Resultado de tanto la explotación que hubo mucha muerte en esta época de nuestra especie”.

Nativo americano 2: “También el punto de que nos trajeron las nuevas especies y los nuevos alimentos, y todos estos productos nuevos, al sembrarse estos luchaban contra la biodiversidad que ya estaba actualmente, lo que acabó con mucha deforestación o que ellos buscaban supremacía. Nos dejaron con pocos alimentos para todos porque ya no hubo

una... ¿cómo se le llamaba a eso?... un ciclo de vida correcto, ya que llegaron nuevas especies y se transmutó todo. También este... que... la explotación de riquezas empezó con pactos que se hicieron con el fin de que nuevas ciudades prevalecieran, este... y, en parte, después de eso, todo seguía correctamente bien, no había muchas muertes de ingleses, ni muchas muertes de indígenas, pero poco a poco al avanzar la avaricia de los ingleses se usó, se esclavizó a los indígenas como un primer punto para su beneficio”.

Ambos alumnos señalaron las consecuencias negativas de la colonización, reconociendo y demostrando los efectos adversos por las acciones de los colonos británicos, como la imposición de la encomienda, la esclavitud, y la explotación y pérdida de la biodiversidad, que no fueron positivos desde su perspectiva. En respuesta de los colonos británicos se obtuvo:

Colono británico 3: “Ahora la pregunta de esto es ¿por qué iniciaron todos estos conflictos? En un inicio estábamos en paz, ¿Qué fue lo que causó que estallara la guerra?, como, por ejemplo, en una investigación que hice, hay que resaltar cómo estuvieron por mucho tiempo de paz, porque hubo muchos intercambios tanto de conocimientos como tecnológicos en esos aspectos, ahora la pregunta es ¿Qué fue lo que ocasionó?, ¿cuál fue la chispa aparte de la avaricia? La avaricia de ambas partes, porque no podemos decir que solo fuimos beneficiados, los nativos bien pudieron gozar las riquezas... *ruido* ¿Cuál fue la razón de todo esto?, ¿cuál fue el motivo que inició toda esta guerra?”.

Este alumno utiliza el conocimiento del contexto histórico en el que se iniciaron a tener las relaciones entre colonos británicos y nativos americanos, buscando una estrategia para conocer un motivo válido por el cual comenzaron los conflictos a través del cuestionamiento. Para contradecir esas ideas, los nativos americanos respondieron con lo siguiente:

Nativa americana 3. “Nosotros hicimos pactos con ustedes, pactos que ustedes los vieron por la avaricia que tenían de querer robar todo el territorio, eso es lo que ocasionó pues que haya una guerra”.

La alumna enfatiza la ruptura de los pactos que sucedieron por parte de los colonos británicos y que desencadenó una serie de conflictos que los afectaron. En otra parte, los colonos británicos continuaron cuestionando acerca de quiénes habían comenzado realmente el conflicto, buscando persuadir. La nativa americana 3, continuó respondiendo y cuestionando la justificación de la avaricia como motivo del conflicto, lo cual muestra una buena habilidad para identificar inconsistencias en los argumentos contrarios.

Otro caso relevante en los alumnos fue el uso de analogías y ejemplos para simplificar y clarificar conceptos complejos:

Colono británico 3. “A ver, muy sencillo, es como hacer una cosa, supongamos que un niño tiene un conflicto con otro niño, y él inició, supongamos, Erick le da con un palo a Christofer *risas*, supongamos, en ese caso vamos a ver lo que sucedió en la agresión, pero no vamos a ver lo que hay detrás [...] lo que estamos viendo fue lo que hicieron los nativos antes de eso para ocasionar eso, ¿Qué fue lo que hicieron? Porque para que hagamos algo, tiene que haber una causa y una consecuencia”.

El alumno utilizó una analogía de un conflicto entre niños para ilustrar cómo los conflictos pueden tener causas subyacentes, no visibles a primera vista, queriendo defender a su bando de las supuestas acusaciones por el grupo contrario.

En otro momento del debate, se notó la existencia de nociones eurocentristas en los alumnos, lo cual es un conocimiento que se adquiere en la formación del conocimiento histórico y que, de acuerdo con Ojeda (2015), ha servido

principalmente para difundir una memoria oficial homogeneizante que sostiene un modelo de nación superior:

Colona inglesa 2. “Bueno, miren si nosotros no hubiéramos llegado a su territorio, ustedes no hubieran tenido un desarrollo tecnológico y hubieran terminado como si fuera África, en un mundo pobre, sin nada agricultura, ganadería, riqueza, gastronomía, y ningún tipo de historia, ni de riquezas, ni fueran potencia mundial”.

El eurocentrismo ha afectado a la historia debido a la construcción de prejuicios y justificaciones del colonialismo y la violencia implementada, además de la imposición de Europa como una civilización moderna, superior y universal, lo que trae menosprecio a otras culturas. Sin embargo, los nativos americanos refutaron esa idea, señalando aspectos relevantes.

Nativa americana 4. “Hablan de los derechos y de que quién ganó más y quién ganó menos. Tocando el punto de la colona británica 2 que dice que sin su llegada no hubiéramos crecido como sociedad, sin embargo llegaron, y al final de cuenta con el punto del colono británico 4 con el niño que se defiende, el trato comenzó porque ambos lados quisieron llegar a tener un beneficio, ese beneficio eran conocimientos de ganadería u otra cosa, recordemos que uno exportaba manufacturas a África a cambiando esclavos y oro. Los esclavos fueron transportados a América para plantar azúcar, café, tabaco, productos que después se vendían en mercado EUROPEO. Es cierto que los europeos nos daban conocimientos a nosotros, pero también los aportábamos a ustedes porque nosotros éramos EXPLOTADOS, y todo lo que nos enseñaban era para ustedes. Entonces ¿quién realmente tenía el beneficio?, ¿Quiénes se tenía que defender? Porque... *murmillos fuertes* *aplausos* rompimos el contrato porque como un niño al que le hicieron bullying se va a defender, ¿quién tuvo el beneficio?, ¿quién realmente rompió el contrato? Porque los beneficios los tenían ustedes, yo creo que nosotros

los indígenas les aportamos más a ustedes, porque nosotros realizábamos la mano de obra, literalmente ustedes no hacían nada, nosotros producíamos, les ayudamos a exportar, les facilitamos las actividades de caza para que pudieran tener la COMODIDAD”.

Nativa americana 5. “El problema que tenemos no es que llegaran a nuestras tierras, el problema fue que quisieron adueñarse y llegar a un nuevo territorio como si todo eso fuera de ellos, de poder apropiarse.”

Estas alumnas cuestionaron sobre la idea planteada por los colonos británicos y discutieron la explotación ejercida sobre los indígenas y cómo sus conocimientos y esfuerzos beneficiaron más a los colonos, lo cual es una forma efectiva de presentar el impacto negativo desde la perspectiva indígena.

La última participación que considero también relevante fue la contextualización histórica y la relación con otros eventos, como fue el caso del siguiente alumno:

Nativo americano 6. “Este... atendiendo los puntos que dijo el colono británico 3 de que básicamente era un lugar que no conocían, básicamente es un lugar que sí conocían porque tenían conocimientos que los españoles ya habían tenido, son 200 años de diferencia los que tenían los españoles a los ingleses. Ellos no llegaron en sí... al modo agresivo de los españoles, llegaron en un modo pacífico en el cual ya había pactos, en eso tienes razón, pero algo que se llama la Guerra Fría, la Guerra de Trincheras, donde atacabas a alguien de una forma más pasiva, donde esperabas que alguien atacara para atacar. Eso era lo que tenían los ingleses, los ingleses iban a conquistar, iban huyendo de sus problemas, iban recopilando todas las ideas que los españoles tenían, recordemos que los españoles no pudieron conquistar adecuadamente Norteamérica porque las civilizaciones eran más agresivas, pero no es que no tuvieran avances tecnológicos, de hecho ellos sí iban muy

avanzados tecnológicamente en cuanto a armas de caza porque eran nómadas, pero no completamente todos, hay que separar los puntos de las civilizaciones que no solo eran una civilización, no todo Norteamérica no era una sola sociedad, eran varias. Por eso lo ingleses buscaban adaptarse con los que... *suena el timbre* *murmullos fuertes*”

Como se muestra, el alumno conectó los eventos de la colonización con la Guerra Fría y la Guerra de Trincheras, destacando cómo los colonos ingleses aprendieron de los errores y tácticas de los españoles, lo cual muestra una capacidad para contextualizar históricamente los eventos y argumentar sobre la base de antecedentes históricos.

En general, considero que el debate presentó una participación activa de algunos alumnos, que al basar sus conocimientos sobre los eventos históricos acontecidos durante la colonización británica, pudieron argumentar de forma efectiva, sin embargo, también existieron algunas áreas de mejora, como en el caso de los colonos británicos que utilizaron puntos de forma generalizada, y aunque el uso de analogías fue útil, faltó una conexión más directa con los hechos históricos específicos. También algunos estudiantes presentaron puntos válidos, pero podrían mejorar en la claridad y estructura de sus argumentos, ya que en algunos momentos la información era desordenada. Otros alumnos les faltó proporcionar evidencia concreta para apoyar sus afirmaciones.

En esta segunda intervención se conoció que el manejo de distintas fuentes de información, la organización del conocimiento, la discusión de los resultados y la retroalimentación a través de comentarios en sus trabajos o de manera personal fueron cosas indispensables para el aprendizaje, ya que se pudo apreciar que el grupo tuvo un avance significativo en la identificación de ideas principales, que los llevó a tener una concepción del proceso histórico más amplio, y no únicamente con ideas simples.

En la *tercera intervención*, en el tema “Francia: Nación moderna y capitalista. Los aportes de las campañas militares de Napoleón Bonaparte” se propició que los alumnos consultaran diversas fuentes, en las cuales pudieran basar su punto de vista y complementar su conocimiento histórico. En cada una se trabajó y se pidió un producto:

A través de mi explicación docente con apoyo de una presentación visual, los alumnos elaboraron un esquema que simplificó y ordenó el contexto histórico del Bonapartismo para que pudiera ayudarlos a adquirir una visión estructurada y resumida de conceptos clave y las relaciones históricas involucradas en un tema histórico complejo.

El siguiente recurso fue una lectura sobre Napoleón Bonaparte y el Primer Imperio Francés que estaba acompañada de cinco cuestionamientos que rescataban información relevante. El texto abordaba sobre la manera en la que Bonaparte jugó un papel destacado en la modernización de Francia, las campañas más importantes que ayudaron a la expansión de ideas y del Primer Imperio Francés y algunos de los errores que llevaron su declive.

El último recurso utilizado fue una entrevista dirigida a historiadores que discutían sobre si Napoleón resultaba ser un genio o un tirano. Al brindar esta visión, los alumnos pudieron completar su perspectiva desde dos puntos de vista. La actividad solicitada fue realizar un cuadro comparativo que pretendía estimular una evaluación equilibrada que considerara tanto puntos positivos como negativos, de tal manera de que pudieran examinar cada uno de sus detalles y obtener un entendimiento de cuestión en cuestión.

Reunida toda la información, los alumnos elaboraron una carta histórica a Napoleón Bonaparte en la que se esperaba que realizaran un juicio valorativo y asumieran una postura que opinara sobre cómo percibían su gobierno, si realmente ayudó a que Francia pudiera consolidarse como una nación moderna.

Los resultados sobresalientes en las cartas de algunos alumnos señalaron y justificaron algunas de las acciones que seleccionaron de Napoleón:

Alumno 1. “Si bien es para mí un orgullo contar con alguien en el poder de este país, alguien con las ideas las cuales defienden al pueblo, estos ideales de vanguardia surgidas por la causa de la Revolución. He de usar este medio para comunicarle mi gratitud, pues desde que se consolidó como “señor” de Francia ha intentado convertir a la misma en un imperio nuevo y modernizado [...] por medio de la codificación, un ejército imparable y una reforma económica que restauró la estabilidad [...] Considero importante destacar algunos puntos negativos para que sean tomados por usted [...] aunque sabe bien que le tiene cierto afecto a las guerras, esto también le ha causado [...] conflictos con nosotros y con el pueblo, pues han muerto muchos franceses, por otro lado, ha habido algunas acciones de su parte poco contradictorias respecto a lo que dijo e hizo, como el restablecimiento de la esclavitud.”

Alumno 2. “Como sabe antes teníamos grandes conflictos por el reinado de antes, ya que teníamos un infierno por la matanza y la falta de autoridad sobre las personas. Ha hecho muchos cambios como las escuelas [...], el éxito político y las estrategias militares [...] pero quería comentarte que estoy en disgusto por toda su ambición, por no darles el mismo trato a las mujeres, la muerte de muchos soldados y el regreso de la esclavitud.”

Estos alumnos expresan el reconocimiento del liderazgo de Napoleón en cuestión de compromiso y valores enlazados con la causa revolucionaria. Destacan el papel elemental que significó su llegada en un tiempo de inestabilidad en Francia y todas las aportaciones que proporcionaron estabilidad y progreso. A pesar del reconocimiento de los logros también señalan los puntos negativos que demostraron ser contradictorios a los ideales de la revolución, teniendo una capacidad crítica para evaluar el desempeño, lo cual es una habilidad importante en la política actual. Esto demuestra comprensión de la complejidad de su liderazgo y

política al considerar múltiples perspectivas, compararlas y argumentarlas por medio de la proporción de evidencia y ejemplos concretos con un punto de vista equilibrado.

Otros alumnos hicieron un trabajo más elaborado en donde redactaron una crítica a partir de lo que conocieron:

Alumno 3. “No puedo negar que ha habido ciertos avances desde que asumió el poder, como la creación del código civil, que proporciona una base legal a nuestra sociedad me siento cada vez más frustrada y preocupada por su liderazgo autoritario. Napoleón se ha autodenominado emperador, una clara señal de deseo de poder absoluto. Me hace temer que estemos volviendo a los días del absolutismo monárquico, lo que contradice los ideales de libertad, igualdad y fraternidad que impulsaron la Revolución Francesa. Además de su insistencia en expandir el imperio francés ha llevado a innumerables jóvenes a la guerra. perdimos vidas inmensas y me pregunto ¿A qué costo?, ¿Es realmente necesario este derramamiento de sangre para establecer la grandeza de Francia?”

Alumno 4. “He notado que cada vez más una decadencia en nuestro sistema judicial y económico conforme han avanzado las operaciones militares. Es como si nos estuviéramos quedando cada día más sin agentes que protejan las calles parisinas, de igual forma se están enriqueciendo productos de la canasta básica [...] muchos dicen que es porque los obreros se están yendo a la guerra [...] los conflictos que hemos estado teniendo con Prusia o Reino Unido eso me ha causado que gane casi lo mismo de hace 2 años, pero las cosas cuestan al triple”.

Alumno 5. “Se agradece que gracias a sus campañas militares el pueblo pudo obtener “estabilidad” como Francia moderna y capitalista, reformó la educación, dando un pueblo con algo de conocimientos [...] su código napoleónico fomentó al pueblo ideas liberales pero no prohibió la esclavitud,

sino que siguió con esta inestabilidad política llevó a Francia que volviera a ser un país con pocos recursos [...] Pero su gobierno nunca cambio, siguió siendo el mismo que Luis XVI”.

Cada alumno reconoce los avances bajo el liderazgo de Napoleón en relación a las campañas militares, la estabilidad política, las reformas educativas y los códigos civiles, pero también expresan su preocupación ante algunas actitudes que parecían dirigirse hacia un absolutismo monárquico. Además, elaboraron una crítica hacia la política expansionista, las contradicciones de sus acciones, la decadencia del sistema económico y la falta de la abolición de la esclavitud, señalando sus consecuencias. Entre cada escrito se mostró el uso de habilidades como el análisis, el juicio, el cuestionamiento, la comparación y la argumentación, mostrando una comprensión de ámbitos políticos, económicos y sociales de la época, así como una evaluación reflexiva.

Por otro lado, los alumnos que obtuvieron un resultado promedio, desde una postura positiva o negativa, identificaron puntos de interés, pero no hubo una justificación de cada uno. Fueron trabajos sólidos que no contaban con una profundización o perspectiva propia:

Alumno 6. “Algunos ciudadanos están preocupados por la centralización de su poder y equidad económica, le sugerimos promover la participación y mejorar el acceso a la educación”

En este apartado, el alumno identifica dos problemas del gobierno de Napoleón y propone acciones viables, aunque no argumenta el hecho de cómo esas acciones ayudarían a consolidar a Francia como una nación justa. Otro alumno expone lo siguiente:

Alumno 7. “Desde mi humilde punto de vista he de agradecer el apoyo a la burguesía, el desarrollo cultural y científico, la transformación del pensamiento

político y la reforma educativa, pero una de mis propuestas sería no más guerras”.

Aquí el alumno identifica las aportaciones que consideró relevantes, pero creo que pudo haber profundizado en cada una y explicar cada uno de los efectos, es decir, conocer cómo ayudaron o perjudicaron a Francia y qué opinión tiene de ello.

Los alumnos con un resultado regular no especificaron algunos puntos del por qué consideraban bueno o malo el gobierno de Napoleón. Simplemente fue una felicitación o queja. Asimismo, fueron trabajos breves:

Alumno 8. “Tu gobierno fue algo bueno y malo en la sociedad fue malo, ya que no siempre hiciste cosas buenas para el pueblo [...] pero igual hiciste cosas buenas como apoyar más la educación”.

Alumno 9. “Quería comunicarle algunos descontentos con este nuevo gobierno que a la mayoría de la ciudadanía nos afectó, por lo que a base de este texto le doy a conocer sobre como actuaremos, crearemos organizaciones y huelgas en su contra, nos ha apoyado durante su gobierno pero se nos hace injusto”.

Alumno 10. “Por ese motivo hago esta carta para proponerte ideas de cómo aumentar la economía para que Francia sea uno de los países con más industrialización: un aumento a la cantidad de empleo y desarrollo industrial”.

Ante estas carencias en la argumentación de cada una de sus ideas y la selección de elementos históricos, se señaló y plantearon algunas preguntas en cada uno de sus textos para que pudieran completarlo.

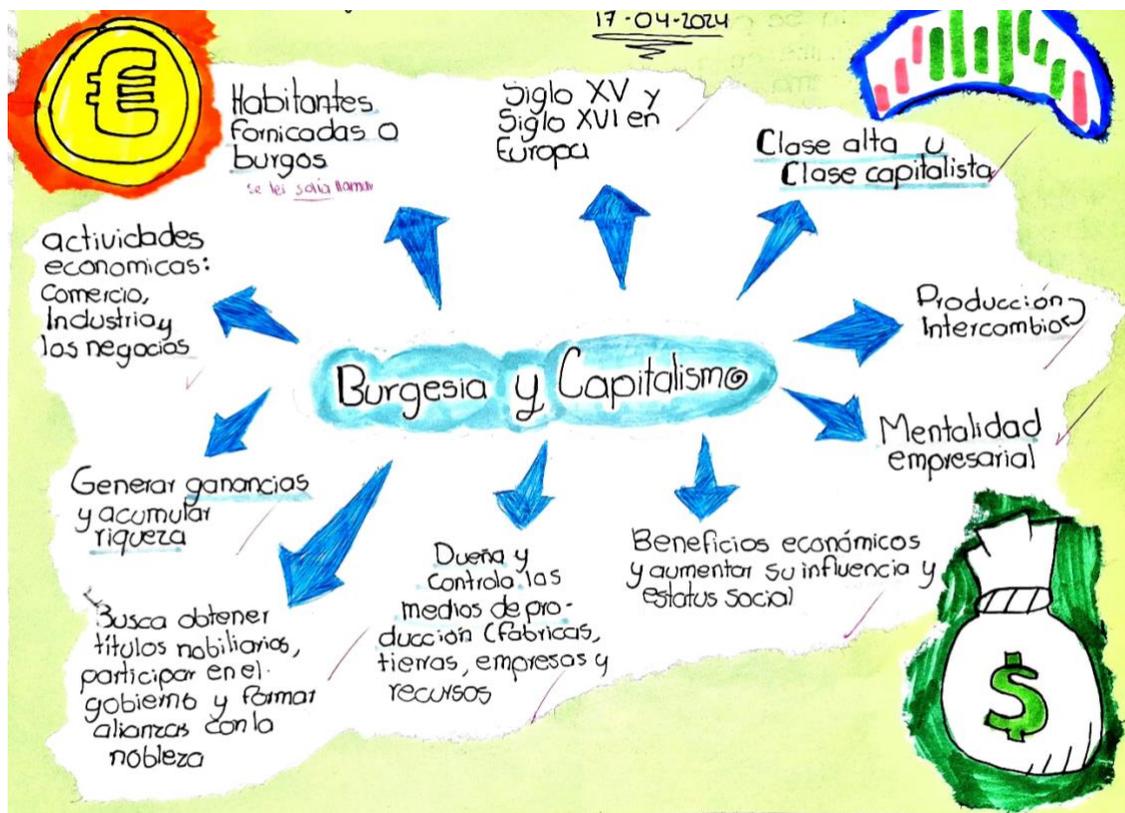
Como se notó, existen distintas vertientes en los trabajos, por un lado, se evidencia que existen algunos alumnos que buscan ampliar de manera profunda y crítica, mientras que por el otro, solo se quedan con una idea simple. Es importante

señalar que a lo largo de la jornada han existido alumnos que no han entregado trabajos, por lo que se desconoce su capacidad crítica y argumentativa. Pese a ello, se han notado avances significativos sobre la selección y ubicación de ideas relevantes y la comprensión de los hechos históricos.

En relación con el segundo tema “El sistema capitalista y la burguesía como clase dominante”, se trabajó con fuentes secundarias para que adquirieran el conocimiento de concepto clave. La primera lectura, *Qué es la burguesía* de González (2023) abarca sobre el surgimiento de la burguesía y sus características. Los alumnos por medio de un mapa mental debían ubicar los rasgos esenciales de esta clase social. En sus trabajos se pudo notar un mayor avance en la selección de ideas bastante concreta en los alumnos de resultado satisfactorio:

Figura V

Mapa mental de las características de la burguesía



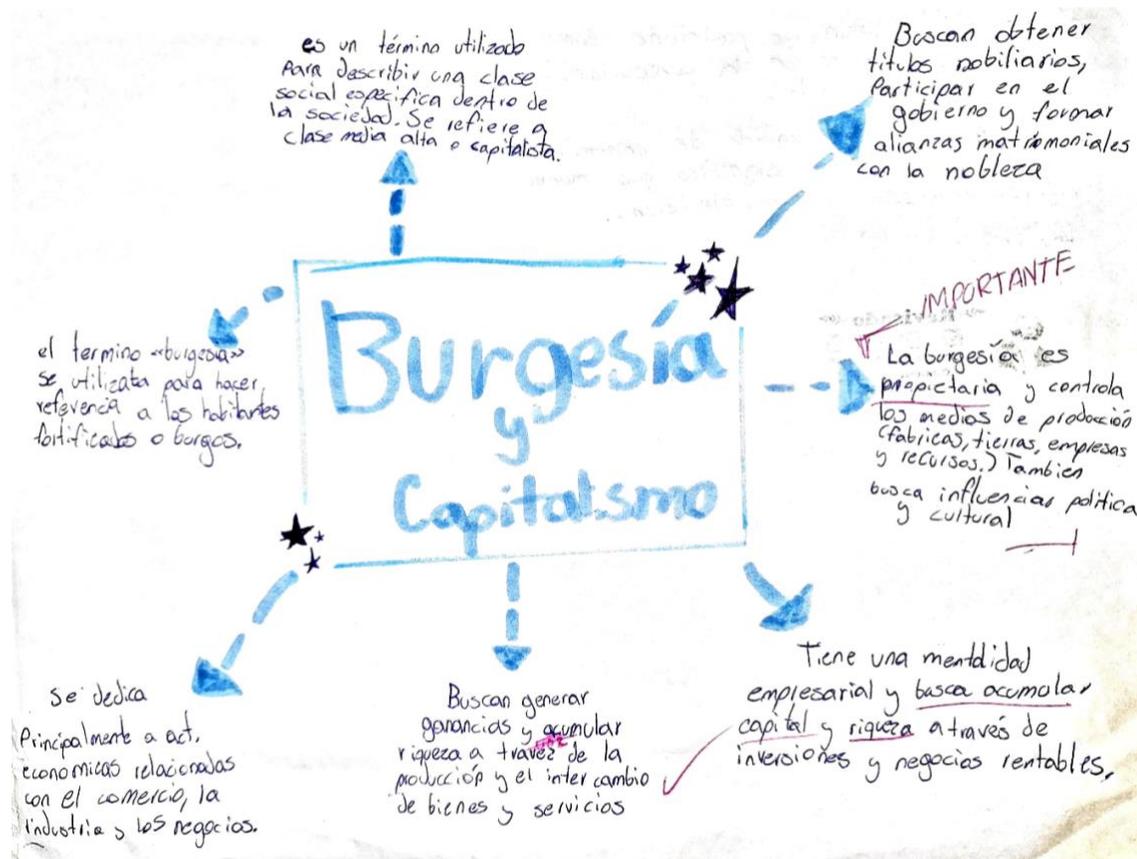
Fuente: Trabajo elaborado por el alumno.

Como se puede visualizar en este trabajo, las ideas son concisas pero bastante completas en los principales rasgos, motivaciones e impacto del surgimiento de la burguesía y el capitalismo. El alumno resalta aspectos como las actividades económicas, el comercio, la industria y los negocios son clave para beneficiar a la burguesía a través de la generación y acumulación de riquezas, también destaca los beneficios económicos y la influencia que tienen.

En relación con los trabajos promedios, de forma general, se puede apreciar que las ideas seleccionadas tienen relación con lo que se pide, sin embargo faltaría hacer una selección más cuidadosa de ideas más concretas para su fácil identificación.

Figura VI

Mapa mental de las características de la burguesía



Fuente: Trabajo elaborado por el alumno.

Al igual que el anterior trabajo, contiene las mismas ideas como la definición de burguesía, el control de los medios de producción, la acumulación de la riqueza y el capital, etc. aunque considero que, para obtener una mejor identificación, habría que resaltarlas o sintetizarlas.

No hubo un trabajo que representara deficiencias en su contenido, así que se nota un progreso individual en el alumnado.

Además del mapa mental, también se solicitó a los alumnos llevar un breve análisis con base en la pregunta “¿Cómo la burguesía se posicionó como la clase dominante en la consolidación del sistema capitalista?”. Los alumnos que obtuvieron las mejores respuestas por su selección de elementos clave y su fundamentación escribieron lo siguiente:

Alumna 1. “El capitalismo surgió luego de la abolición del feudalismo, donde las máximas autoridades eran el clero y la nobleza, luego de la Revolución, los burgueses se rebelaron en contra de ese sistema y lograron posicionarse como primera clase social en esa época, y de aquí surge el capitalismo. Los burgueses poseían los bienes de producción de sus riquezas y explotaban al proletariado, apoyándose de las ideas liberales y teniendo el control de sus trabajadores y del sistema”.

Esta alumna toma de referencia los antecedentes y sus conocimientos previos, donde relaciona la burguesía y la Revolución Francesa como una búsqueda de ascenso en la jerarquía social, identifica el papel de la burguesía como clase dominante emergente del sistema capitalista y logra describir el proceso histórico clave basado en el liberalismo y la explotación del proletariado para que sucediera la dominación de la burguesía.

Por otro lado, las respuestas que mostraron carencias en su contenido fueron las siguiente:

Alumno 2. “Porque al final de la Revolución Francesa ellos quedaron con más riquezas y más poder político y social gracias a este triunfo”.

Alumno 3. “Con las riquezas y estatus social que tenían sobre la clase más baja, aprovechándose de los trabajos que podría realizar el proletariado para su propio beneficio”.

Si bien señalan que el control de las riquezas y la clase baja son una razón fundamental para que la burguesía fuera una clase dominante dentro del capitalismo, considero que podrían haber redactado cómo fue ese proceso, debido a que las respuestas fueron bastante cortas y no proporcionaron un análisis que explicará detalladamente.

La segunda lectura *El surgimiento del proletariado* de Zapata (2009) describe el surgimiento del proletariado y su transición, las características de la clase en el sistema capitalista y los motivos por los cuales surge la oposición. Los alumnos elaboraron un cuadro comparativo entre burguesía y proletariado con la finalidad de que contrastaran ambas clases sociales y percibieran las principales quejas al sistema capitalista. La mayoría de los cuadros comparativos estuvo conformado por características principales. Añadiendo al trabajo, realizaron un segundo análisis, pero esta vez de “¿Cuál es la principal crítica al capitalismo por el grupo proletariado?”, entre las mejores respuestas, redactaron lo siguiente:

Alumna 1. “La principal crítica del grupo proletariado al capitalismo radica en la explotación laboral y la desigualdad económica que este sistema genera. Los trabajadores argumentan que bajo el capitalismo, los dueños de los medios de producción acumulan riqueza a manos de la clase trabajadora, que a menudo recibe salarios bajos y condiciones laborales precarias”.

En este fragmento la alumna identifica las principales críticas del grupo proletariado al capitalismo, centrándose en aspectos que considera importantes

como la explotación laboral y la desigualdad económica, además reconoce a la burguesía como una clase que acumula riquezas a expensas de la clase trabajadora.

Alumna 2. “El perder la autonomía de su trabajo y tener que depender solo de un salario para subsistir, siendo explotados bajo salarios mediocres y miserables durante turnos y jornadas laborales duras, ellos se dieron cuenta que no querían esto, poco a poco se fueron revelando con huelgas, sin embargo el control patronal sobre el trabajo sigue siendo un asunto que en la actualidad se vive”.

A diferencia del anterior apartado, esta alumna ofrece una perspectiva clara de las preocupaciones del proletariado y su lucha por medio de huelgas como un medio de resistencia contra las condiciones laborales injustas, además destaca que, a pesar de los avances, el control patronal sobre el trabajo sigue siendo una realidad en la actualidad, lo que muestra una comprensión de las dinámicas laborales desiguales.

En cuanto a los alumnos regulares presentaron fragmentos más concretos:

Alumna 3. “Era algo malo, ya que para el proletariado recibían pésimos tratos y había veces en los que su sueldo no se les era suficiente, ya que les pagaban poco y con un trato super malísimo”.

A pesar de que sus ideas tienen relación con lo cuestionado, sería beneficioso que pudiera expandir su respuesta para proporcionar más detalles o ejemplos específicos que respalden a su afirmación como “era algo malo”, “pésimos tratos”, esto podría fortalecer su argumento y contextualizar mejor.

Alumna 4. “Que el capitalismo es un sistema de producción inherentemente injusto, ya que en él las clases proletarias son explotadas por la burguesía como mano de obra”.

Los elementos que describe la alumna tienen coherencia y son directos, pero de la misma manera que el anterior fragmento puede complementar más su respuesta a través de detalles específicos como: ¿por qué considera injusto al capitalismo?, o ¿por qué piensa que las clases proletariadas son explotadas? Esto podría complementar sus ideas de manera más completa.

Como se pudo notar, pese a que algunos alumnos tienen dificultades para complementar sus ideas de manera argumentativa en donde se tenga una afirmación clara, una justificación y una coherencia con lo establecido, en esta etapa de la investigación ya logran seleccionar ideas relevantes, lo cual da paso a una de las dificultades que en un inicio tenían.

Por otro lado, revisando las presentaciones electrónicas surgidas de la organización del trabajo en equipo de una campaña política basada en las corrientes ideológicas: capitalismo, socialismo utópico, anarquismo y comunismo, se observó lo siguiente:

Tabla 5

Observaciones de las presentaciones electrónicas

Equipo	Diseño	Contenido
<i>Capitalismo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poco atractivo, no cuenta con recursos visuales. ▪ Carece del uso adecuado de colores, fuentes y formatos para mejorar la legibilidad y el impacto visual. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es completo y descriptivo. ▪ No se sintetizan ideas. ▪ Algunas propuestas tienen relación con la ideología y el proletariado.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ En algunos textos no se utilizaron fuentes confiables y adecuadas para respaldar la información presentada: <i>Wikipedia</i>. ▪ Incorporan ideas propias.
<p><i>Socialismo utópico</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es creativo y original. ▪ Es atractivo, utiliza imágenes. ▪ Los colores, la fuente y el formato es amigable con la audiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La información presentada es clara y precisa. ▪ El contenido es relevante y coherente respecto a la ideología. ▪ Cubren las necesidades del proletariado. ▪ Incorporan propuestas propias. ▪ Estructura lógica de la presentación, incluyendo introducción, desarrollo y conclusión. ▪ Uso efectivo de títulos, subtítulos y viñetas para organizar la información.
<p><i>Anarquismo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El diseño es creativo, manejan colores y fuentes legibles para la audiencia. ▪ Contiene elementos representativos: lema, nombre del partido político. ▪ Cuenta con mucho texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El contenido está relacionado con la ideología. ▪ Manejan buenos temas y subtemas. ▪ La información se distribuye de diferentes formas. ▪ El contenido no está sintetizado. ▪ Las propuestas tienen relación con las necesidades del proletariado y los ideales del partido.

Comunismo

	<ul style="list-style-type: none">▪ Contiene información de fuentes confiables: sitios web y videos.
<ul style="list-style-type: none">▪ Es atractivo visualmente por el diseño.▪ Cuenta con algunos recursos visuales: imágenes y video.▪ Cuenta con mucho texto.	<ul style="list-style-type: none">▪ Las ideas son muy descriptivas.▪ No se sintetiza el contenido.▪ El contenido tiene relación con las necesidades del proletariado y la ideología.▪ En algunos apartados no se utilizan de fuentes confiables y adecuadas para respaldar la información presentada: <i>Wikipedia</i>.▪ Incorporan ideas propias.

Fuente: Elaboración propia referente a las presentaciones de los alumnos del proyecto: campaña política.

En la tabla anterior, se observan diferencias entre los equipos en la manera de presentar y organizar el contenido. Un rasgo importante es que la mayoría de los equipos presentaron información clara y coherente respecto a sus ideologías que pudo ayudar al proletariado a comprender la base de sus propuestas y convencerlos, pese a ello, los equipos como el capitalismo, anarquismo y comunismo continuaron teniendo dificultades para reconocer y seleccionar las ideas principales y, en algunos casos, utilizaron fuentes poco confiables. Por el contrario, los equipos del socialismo utópico y el anarquismo en cuanto a su diseño y contenido, se logró percibir una buena organización en el contenido y la formulación de ideas basada en información confiable.

Una buena presentación visual y un diseño claro y atractivo son factores importantes para una exposición efectiva que ayuda a la audiencia a captar y

mantener la atención del discurso, esta afirmación se pudo notar al momento que los equipos expusieron su trabajo final.

El equipo del capitalismo introdujo a su partido político a partir del concepto de la ideología, luego señalaron sus propuestas económicas, sociales, educativas y en salud, cabe resaltar que la mayoría de los integrantes sólo las leyeron y únicamente dos alumnos las explicaron. Algunas de sus propuestas tuvieron coherencia con la ideología, como: una política monetaria laica, apoyo financiero a las empresas, atención médica a los trabajadores, modernización del país y autonomía para los centros educativos. Por otra parte, las demás propuestas no satisfacían las necesidades del proletariado, inclusive en su discurso se llegaban a contradecir, ya que mencionaron que su sistema provoca desigualdad, explotación y daño ambiental.

El proletariado al no haber encontrado motivos por los cuales votar por ellos, en el momento de preguntas o comentarios mencionaron lo siguiente:

Proletariado 1. “No tienen nada relevante, no se prepararon nada”.

Proletariado 2. “Se veían nerviosos, solo leyeron la información, además la organización parecía mala”.

Proletariado 3. “No nos transmiten confianza, se pelearon entre ustedes y sus propuestas no logran convencernos”.

Como se puede percibir, los comentarios no fueron favorables para el equipo. La presentación de su trabajo deriva de los problemas internos que tuvieron, adicionalmente el discurso olvidó para quién iba dirigido el discurso y cuál era su propósito (convencer al proletariado), por lo que no lograron enfrentar y defender la crítica que se le hace a su sistema.

El equipo del socialismo utópico presentó su partido apropiándose del concepto: “Nuestro gobierno socialista utópico busca construir una sociedad basada en la igualdad, la equidad económica y la cooperación moral del individuo a través de una estructura política-económica de distribución”. Después hablaron sobre sus objetivos y sus propuestas sociales, laborales, educativas, de vivienda y de servicios de salud, cada una fue explicada de manera concisa y clara, mantuvieron coherencia con las necesidades del proletariado y cumplían con los rasgos de su ideología, por ejemplo, la construcción de viviendas para todos, jornadas de trabajo accesibles y con un salario igualitario para todos sin presencia de burgueses, incentivos para conciliación laboral y familiar, avance científico-industrial que ayude a la sociedad en conjunto, educación igualitaria y educación integral humana para transformar la sociedad. Finalmente concluyeron su presentación haciendo un llamado al proletariado a votar por ellos: “nosotros nos basamos en la igualdad, que todos tengan las mismas oportunidades de tener servicios básicos de calidad, sin generar competencia, ni violencia, en un pueblo pacífico”.

En el momento de preguntas o comentarios. Uno de los proletariados intervino con lo siguiente:

Proletariado 4. “¿Cómo garantizarían los servicios de vivienda, salud, sin caer en la corrupción?”.

Se respondió lo siguiente:

Integrante del partido socialista utópico. “No forma parte de nuestros ideales de la sociedad, nosotros creemos en ser un gobierno transparente en cuanto a las instituciones y el partido socialista porque el socialismo utópico se enfoca en mejorar la sociedad para el colectivo en general y no solo para las autoridades o burgueses, sin maldad”.

Esta respuesta logra presentar argumentos para defender su postura utilizando las características del socialismo utópico, reflejando un entendimiento clave de los ideales. En general, este equipo parecía estar preparado y bien organizado, todos los integrantes se dedicaron a explicar cada punto señalado de forma segura, lo que proporcionó facilidad en la comprensión de su exposición.

El siguiente equipo en exponer fue el anarquismo, el cual presentó en qué se basa su ideología, lo definieron como “un partido político, social y filosófico que tiene como principal objetivo abolir cualquier forma de Estado o de gobierno, nosotros no buscamos que exista una jerarquía, que alguien tenga más que alguien, buscamos que todos tengan lo mismo y que nadie sea explotado, ni obligado a hacer ciertas cosas”, asimismo también hicieron hincapié en que “el anarquismo no es una doctrina, sino una guía que lleva al Estado, país a la justicia y la libertad de las propias decisiones, no por las fuerzas de arriba, sino las de abajo”. Estas ideas muestran una comprensión de la forma del gobierno anarquista de manera puntual, clara y definida, de igual forma, articulan los principios básicos con los objetivos de manera coherente.

Otra parte de su discurso a destacar fue lo siguiente:

Integrante del partido anarquista. “Una frase muy importante es ‘los trabajadores no deberían someterse al Estado, sino ser el Estado mismo’, esto se refiere a que nosotros como trabajadores tenemos el derecho total de tener opiniones, ya que si trabajamos para otras personas, ahora sí hablando ya de jerarquías, nosotros estaríamos trabajando y cambiando tiempo por dinero, entonces nosotros como anarquistas, nosotros como pueblo tengamos el derecho a vivir lo mismo que a los beneficiados, que seamos uno como pueblo y que estemos informados hacia qué estamos contribuyendo y cómo”.

Esta intervención de una alumna reveló una comprensión e interpretación sólida y matizada del anarquismo, siendo capaz de comunicar y argumentar sus principios, centrándose en dirigirse al proletariado con sus necesidades y con el objetivo de convencerlos.

En el discurso también hicieron mención de las ventajas y motivos para votar por el anarquismo, señalando que es un partido que promueve la igualdad en beneficio del pueblo, la toma de decisiones en colectivo, la autonomía de las personas en sus decisiones y la equidad de género.

Dentro de sus propuestas está: compartir las cosas en común, eliminar todo tipo de autoridad y la libre asociación en el que las personas puedan unirse y trabajar juntas en comunidad. Estas ideas cubren lo que el proletariado busca en la sociedad e individualmente.

Por último, el anarquismo concluyó con una canción elaborada por ellos mismos:

*“Ya no tiene excusa,
hoy salió el proletariado disque pa’ ganar dinero,
porque el burgués le pagó mal,
ya está cansado y explotado,
dice que no está disfrutando, ooh,
pero el anarquismo ya llegó,
tenemos el mejor régimen,
tenemos muchas opciones buenas,
a no tendremos ningún problema,
ahora todos tienen igualdades”*

Este recurso fue creativo, favoreció a la atención del público y la retención del mensaje y de sus ideas, conectando con las vivencias del proletariado e

incitando a votar por ellos por ser una mejor opción, cumpliendo con el propósito de persuadir.

En el momento de preguntas por parte del proletariado se presentaron las siguientes:

Proletariado 5. “¿Cómo van a garantizar que los salarios sean justos?, no mencionaron esa parte”.

Integrante del partido anarquista. “Bueno, principalmente que todos tengan un beneficio igualitario, por ejemplo alguien que trabaja en una granja para regar los cultivos, etc. tiene autoridad, o sea, es como si estuvieran trabajando para su propia granja, que la granja sea de todos, tú estarías cultivando para tus propias ganancias”.

Integrante del partido anarquista. “Probablemente tú hayas recordado nuestro lema ‘del pueblo y para el pueblo’, ¿a qué nos referimos con eso? con ello nos referimos a que aquí no existe un bien de producción que nada más beneficie económicamente a unas cuantas personas de un rango mayor, como una jerarquía, somos todos uno mismo”.

Los alumnos del partido anarquista lograron argumentar su postura, destacando la idea de que el beneficio debe ser igualitario y que los medios de producción – como la granja, en este caso – debe ser de propiedad colectiva, en lugar de los dueños capitalistas. Estas respuestas reflejan críticas hacia el capitalismo y promueven su ideología enfatizando en sus características principales.

Proletariado 5. “¿Cómo aseguran la coordinación y cooperación de las personas donde todos son autónomos?”.

Integrante del partido anarquista. “El anarquismo tiene la idea de que tú trabajas para ti mismo y para todos, todas las personas obtienen beneficio de él y se piensa como un trabajo en equipo en donde tú ganas y todos ganan”.

Integrante del partido anarquista. “Sí, como lo menciona mi compañera, es el tema de que se busca la autonomía de que cada persona va a buscar salir beneficiada y es algo que se busca como sociedad, por ejemplo, si un doctor no pone de su parte y no cumple su rol, no puede beneficiarse a sí mismo, ni a los demás. Con ello estamos tratando de que se coopere como un trabajo en equipo y si una persona no aporta, no solamente no estaría contribuyendo, sino que también no estaría recibiendo nada. Y de esa manera se mantendría el orden porque cada persona tiene la idea de contribuir todos juntos como sociedad”.

Aunque algunas partes no son totalmente claras, sus respuestas reflejan un énfasis en la autonomía individual dentro del contexto de cooperación colectiva, sugieren un rechazo a la concentración de beneficios en manos de unos pocos y la responsabilidad individual-comunitaria en el mantenimiento del orden y del funcionamiento de la sociedad. Todos estos puntos son parte de una visión anarquista.

El último equipo en presentar fue el comunismo, comenzaron definiendo a su segmento como “un sistema político y socioeconómico que se basa en propiedades colectivas de los medios de producción y en la igualdad de condiciones para todos los individuales”. Luego presentaron sus ideales basados en una independencia económica y de igualdad social. Sus propuestas fueron brindar viviendas como un derecho digno humanitario fundamental, la eliminación de desigualdades socioeconómicas, promover la igualdad de oportunidades para todos los miembros de la sociedad, acceso a servicios esenciales (salud, educación, etc.) para todos los ciudadanos, nacionalización de los medios de producción y la expropiación de la propiedad privada para el servicio de la comunidad. No hubo un cierre como tal de su discurso político.

Cabe señalar, que la mayoría de los integrantes del equipo se la pasaron leyendo a pesar de que el contenido expuesto tuvo relación con las ideas comunistas, pareció que les faltó preparación y entendimiento del mensaje que querían transmitir. Debido al límite del tiempo, no se pudo ceder al espacio de preguntas, aunque el proletariado hizo observaciones como:

Proletariado 6. “Se la pasaron leyendo, aunque los datos son precisos”.

Proletariado 7. “Les falta buen volumen en su voz y seguridad, no me transmiten confianza”.

Relacionando el análisis del material, la preparación y la exposición final del discurso se pudo notar que existe una interconexión con los resultados obtenidos, es decir, si no hubo una buena selección de las ideas en la búsqueda de información, ni una construcción de un material visual efectivo, no se pudo entender las bases ideológicas de los segmentos sociales, ni tampoco los objetivos del discurso.

Los equipos del socialismo utópico y el anarquismo fueron equipos que supieron organizarse colaborativamente, presentando diapositivas visualmente atractivas y mostrando coherencia en sus propuestas y principios de sus respectivas ideologías, además respondieron de manera firme a las preguntas del proletariado utilizando una postura clara, indispensable para la capacidad argumentativa.

En contraparte, los equipos que enfrentaron dificultades internas en la organización mostraron poco compromiso al momento de presentarse frente a grupo y ausencia de seguridad y confianza de su exposición. Estos son aspectos críticos que afectaron a la efectividad de la comunicación y persuasión de sus mensajes. Estos desafíos responden a un resultado emergente en la educación, de dotar a los alumnos de habilidades para trabajar en equipo efectivamente y lograr un trabajo, no únicamente hecho para cumplir, sino de aprovechar su conocimiento.

3.3 Conclusiones

El pensamiento crítico es un término polisémico en el que cada autor define distintas capacidades y habilidades, por esta razón, resulta difícil apropiarme de un concepto. Esta investigación ha seleccionado varias vertientes de interés como Caffé (2009), Santiesteban y Castellví (2021), Saiz y Rivas (2002), Moreno y Velázquez (2017) y Díaz (2001) que proporcionaron las bases para guiar el proceso de indagación.

El diagnóstico mostró a la argumentación como la principal habilidad que tendría que atenderse para favorecer el pensamiento crítico en los alumnos. Esta necesidad busca romper la historia anecdótica para formar a estudiantes capaces de defender su pensamiento, no dándoles las respuestas, sino plantearles retos para que puedan sustentar sus ideas y argumentar una postura propia desde la evaluación crítica de las fuentes y hechos históricos. Ante esto, la pregunta de esta investigación es “¿Cómo la integración de la argumentación en la enseñanza de la historia contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria?”, para saberlo se ocupó conocer las habilidades argumentativas de los estudiantes, lo cual comprende el primer objetivo.

Como resultado de la metodología aplicada, se identificaron problemáticas que limitaron la argumentación, y a su vez, otras habilidades del pensamiento crítico. Los patrones que se seleccionaron fueron:

Tabla 6

Patrones identificados en los alumnos

<i>Patrones</i>	<i>Problemática</i>	<i>Relación con la argumentación o el pensamiento crítico</i>
<i>El trabajo en equipo</i>	- Diferencias entre los miembros del equipo.	- Contribuye a la contrastación de

	<ul style="list-style-type: none"> - Bajo interés en el trabajo de los demás. - Falta de comunicación. - Desorganización. 	<ul style="list-style-type: none"> puntos de vista y la discusión. - Se presentan y justifican razonamientos a otros. - Sensibilidad al aceptar opiniones de los demás y la facilidad de comunicación (Luís, et al., 2018).
<p style="text-align: center;"><i>Las habilidades de búsqueda de información</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Información errónea. - Información superficial. - Fuentes poco confiables. 	<ul style="list-style-type: none"> - Forman parte de la adquisición de evidencia de los acontecimientos históricos y el apoderamiento crítico de una postura. - Formulan preguntas del contenido. - Juzgan la credibilidad de una fuente (Moreno y Velázquez, 2017).
<p style="text-align: center;"><i>Las habilidades para la argumentación</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Limitaciones para formular puntos de vista. - Incomprensión de la información. - Falta de contenido relevante. - Poca coherencia. - Falta de desarrollo de ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Requieren del proceso de comprensión, selección e interpretación de la información para la elaboración de una justificación del razonamiento. - Ayuda a conocer adecuadamente el fenómeno, o tener conocimientos complejos sobre el

	<p>tema que se cuestiona (Luís, et al., 2018).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se caracteriza el hecho o proceso en sus rasgos esenciales [...], buscando las relaciones de subordinación (Díaz, 2001).
--	---

Fuente: Elaboración propia basado en los resultados de la primera intervención educativa.

Al conocer estos hallazgos, se procedió a relacionarlos con los otros dos objetivos establecidos de la investigación, los cuales fueron diseñar estrategias didácticas para la construcción de argumentos históricos y analizar su aplicación.

En relación con el trabajo en equipo a lo largo de las intervenciones se pudo notar que desencadena un proceso complejo debido a “la escasa formación de los estudiantes para trabajar en equipo y el uso de metodologías obsoletas por parte del docente, [que] favorece el individualismo y la competencia” (Vásquez y Vásquez, 2013, p. 24), lo que trae como consecuencia la falta de aceptación y el conformismo.

Estas adversidades afectaron en la construcción del pensamiento crítico y la argumentación en mi grupo de trabajo, debido a que el trabajo colaborativo ofrece un entorno propicio para la síntesis y la comprensión compartida de la información, cuando se involucra a varios individuos a dialogar y analizar diversos puntos de vista, se enriquece el proceso de discusión y fomenta una comprensión más completa de los temas, para Grez (2017) la Historia incluye la discusión en torno al tratamiento de las fuentes de información dentro de la clase para mejorar la didáctica y con ello los aprendizajes de los estudiantes, sin embargo, durante la primera intervención se observó la poca cooperación en los equipos en el proceso para razonar y comprender la información, por lo tanto, también de discutir y argumentar.

Por esta razón, Batista, et al. (2015) proponen que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia se utilicen métodos que ayuden al ejercicio intelectual del alumno, a la socialización de los conocimientos y al intercambio respetuoso de puntos de vista que motiven a la actualización de diversas fuentes de conocimiento.

En consecuencia, al conocer que no había autonomía en los equipos, en la segunda intervención se cuidó dar instrucciones claras y concisas en los trabajos, se proporcionó una guía con un objetivo fijo en el que los alumnos pudieron involucrarse con sus conocimientos y el de los demás de forma adecuada, además el papel docente es clave para supervisar y direccionar el aprendizaje, como se pudo notar durante la preparación y aplicación del debate.

Por otra parte, la colaboración ocupa la toma de decisiones, la solución de conflictos y la comunicación, habilidades propias del pensamiento crítico. No obstante, en la tercera intervención algunos de mis estudiantes se enfrentaron a situaciones como la falta de compromiso y desorganización, de modo que la efectividad del trabajo estuvo condicionada por la cooperación, la comunicación y la distribución equitativa de las responsabilidades. Cuando estos elementos fallaron, se observaron las afecciones en la calidad del trabajo.

Derivado de las intervenciones aplicadas se puede decir que el trabajo en equipo en relación con el pensamiento crítico y la argumentación se convirtió en una pieza clave para construir un entorno colaborativo, dado que las estrategias aplicadas requerían que los alumnos se reunieran y pudieran explorar nuevas ideas, confrontar perspectivas y debatir. Existieron equipos que pudieron cumplir con esos requerimientos, pero otros permanecieron con problemas. Estas dificultades subrayan la necesidad de cultivar habilidades de colaboración efectiva, al igual que habilidades interpersonales para garantizar un flujo efectivo de ideas. Es importante abordar estos desafíos y aprovechar los beneficios que otorgan al pensamiento crítico.

Referente a las habilidades de búsqueda de información destaca su importancia y retos en la educación que ocupa que los alumnos aprendan a diferenciar entre lo erróneo y lo válido. Al estar en una época donde el contenido digital predomina para la adquisición de saberes, a lo largo de las intervenciones se ocupó de que los alumnos realizaran investigaciones para nutrir su conocimiento y que no solo se conformaran con lo visto en las clases.

La primera intervención notó que la mayoría de los alumnos carecen de las habilidades de búsqueda y manejo adecuado de la información, debido a que se evidenciaron trabajos que no cumplían con la información solicitada, ya que eran datos pertenecientes a fuentes no confiables y no representaba una búsqueda amplia y seleccionada. Esta brecha existente con el uso de la tecnología, figuró un reto importante debido a que, al no contar con los recursos y dispositivos requeridos en el contexto educativo, el docente no puede manipular directamente al alumno para que sepa utilizarlos, así que esta habilidad no se pudo fomentar con efectividad.

En la segunda y tercera intervención, se tomó la decisión de proporcionar diversas fuentes de información confiables y adaptadas para la edad de los alumnos, se trabajó con artículos, sitios web, audios, videos y fuentes primarias que tuvieron como resultado un mejor proceso de selección y análisis de datos relevantes, al igual que de comprensión de los temas históricos y fortalecimiento de su capacidad de pensamiento crítico expresada en los trabajos analizados, ya que para argumentar es necesario conocer de los temas.

Cabe resaltar que no siempre se proporcionó información sobre los recursos, sino que también en ocasiones cuando se requería que prepararan un trabajo elaborado – como fue el caso de la tabla de argumentos y presentación del discurso político – se dejó que los alumnos buscaran información, pero al revisarla se vio que una parte investigaba en sitios confiables, mientras que otros todavía tienen esas

dificultades. Esto revela otra necesidad de enfrentar desafíos sobre el manejo crítico de la información.

Por último, las habilidades para la argumentación ayudan tanto a la comprensión y al análisis de la información, como a la expresión de ideas de manera clara, coherente y persuasiva. Se ha visto que estas habilidades se enlazan con las capacidades de 1) lectura para la comprensión de las ideas; y de 2) escritura para la organización y presentación de los conocimientos. Según Díaz (2001) ambos elementos determinan los resultados del estudio por el tipo de enseñanza recibida, el perfil y las habilidades poseídas, por ende se trabajó continuamente por medio de las estrategias didácticas aplicadas para poder alcanzar los objetivos de la argumentación.

En la primera intervención, se apreció que los alumnos no supieron organizar una exposición y se vieron inseguros al hablar en público, además, no pudieron hacer una selección y análisis de datos relevantes. Esto dio pie a la necesidad de buscar que los estudiantes tuvieran que aprender a organizar y seleccionar las ideas y utilizar recursos que faciliten el desarrollo de su narrativa para construir argumentos sólidos que defiendan su pensamiento.

Si los alumnos no comprendían la información y no identificaban su relevancia, no se pudieron construir supuestos para argumentar, así que de acuerdo con lo anterior se pudo apreciar que la argumentación también requiere de otras habilidades que nutren la capacidad de fundamentar y justificar el razonamiento. Por esta razón, en la segunda y tercera jornada se implementaron herramientas como organizadores gráficos que ayudaron a mejorar la comprensión y la organización de la información por medio de la visualización de relaciones complejas entre los conceptos para estructurar sus conocimientos de manera clara y lógica, para López (2023) su elaboración implica el despliegue de habilidades de ordenamiento, comparación y clasificación y estructuración de la información para crear representaciones de conceptos y procesos de manera fácil y rápida.

Una parte considerable de los resultados, mostró avances en la comprensión de eventos históricos, pues, los alumnos pudieron reconocer elementos principales que permitieron construir interpretaciones históricas basadas en el contexto histórico, las fuentes, los personajes, etc. tal como se evidenció en el relato histórico desde la perspectiva de un esclavo africano. Por un lado, Grez (2018) menciona que la empatía histórica provoca un trabajo de interpretación y explicación, mientras que Mejía y Mejía (2015) dicen que la empatía forma el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico de su actuar en un tiempo y lugar determinado. Fue a partir del ejercicio empático, que los alumnos comprendieron las condiciones crueles y pudieron explicarlas de manera sensible, lo que representó un buen nivel de comprensión.

En cuanto a la evaluación de perspectivas históricas, la argumentación jugó un papel importante, como lo fue el caso del debate entre colonos británicos y nativos americanos en el cual los alumnos debían tener “una actitud abierta para debatir con personas con ideas o puntos de vista diferentes a los de uno, y razonarlos” (Vendrell y Rodríguez, 2020), asegurándose y validando sus perspectivas; y la carta a Napoleón Bonaparte, donde los estudiantes consideraron múltiples puntos de vista y argumentaron sobre las consecuencias de las acciones. “Pensar críticamente implica desarrollar la capacidad de elaborar juicios y de tomar decisiones sobre qué creer o hacer” (MINEDUC, 2013, p. 201 como se citó en Grez, 2018). Esta estrategia reveló un progreso significativo en el conocimiento histórico, pero también en la capacidad crítica de evaluar las implicaciones éticas y sociales.

La última estrategia aplicada fue la campaña política diseñada para mejorar sus competencias analíticas y discursivas, pero también para preparar a los estudiantes a participar activamente en la sociedad por medio de herramientas necesarias para la ciudadanía informada y democrática, aspectos necesarios en el pensamiento crítico que, según Vendrell y Rodríguez (2020) creen necesario empoderar a los estudiantes a través de herramientas de pensamiento que les ayuden a pensar de forma crítica y participar en una sociedad democrática. En esta

actividad los estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar su capacidad para construir y presentar argumentos de manera persuasiva, evaluar diferentes perspectivas y defender sus posiciones de manera efectiva. Al asumir un rol específico en una simulación, se ofreció un escenario realista donde los alumnos experimentaron el debate y la confrontación de ideas en tiempo real, mostrando su agilidad mental y capacidad para pensar de manera lógica y convincente, algunos equipos pudieron lograr de forma adecuada esos requerimientos en su discurso y las respuestas a las preguntas, pero otros por problemas internos resultaron afectados.

Otras estrategias que ayudaron en el proceso de la argumentación fue la capacidad de formular preguntas y responder a los cuestionamientos. La pregunta es un recurso para problematizar, lo que significa plantear un reto para los estudiantes de encontrar una respuesta que sustente sus ideas y argumente una postura. De acuerdo con Freire (1987 como se citó en Castro y Herrera, 2013) es necesario evitar que los profesores contesten a preguntas que los estudiantes no han hecho y empezar a impartir una educación que inicie con procesos interactivos de los aprendizajes y la solución de problemas.

Por otra parte, el uso de diversas fuentes de información en distintos formatos (texto, video y audio), la organización de las ideas y la retroalimentación, no sólo diversificó el acceso y desarrollo del conocimiento, sino que también ayudó a los alumnos a tener una visión más completa de los temas estudiados, permitiéndoles no sólo tener una idea simple, sino un conocimiento argumentado.

Derivado de todo el proceso, ¿fue posible desarrollar la argumentación para favorecer el pensamiento crítico en los estudiantes de tercer grado de secundaria?, es posible afirmar que sí, aunque con diferentes niveles de avance, es fundamental considerar que las habilidades del pensamiento crítico están condicionadas por el contexto del alumno en lo que refiere a sus conocimientos, experiencias, destrezas,

actitudes, disposiciones y el entorno², por lo tanto se mostraron casos de alumnos que progresaron de manera significativa en identificar aspectos relevantes de los acontecimientos históricos a partir del análisis de las fuentes y construyeron ideas razonadas para fundamentar sus aseveraciones; otros alumnos reconocieron elementos principales de los temas, pero no llegaban a consolidar un pensamiento profundo, más allá de ideas simple; por último, también existió una parte de alumnos que no proporcionó mucha información, debido a que no entregaban trabajos que mostraran su argumentación, esto nos habla de la parte actitudinal y la falta de disposición de trabajar, a pesar de que se les acompañó para que se integraran al trabajo.

Es importante destacar que el desarrollo de estas habilidades también implica un proceso continuo que requiere práctica y retroalimentación constante, al haber trabajado con el grupo escolar por momentos fraccionados, no se dio el seguimiento continuo, además de que ocurrieron interrupciones constantes en la institución que limitaron el tiempo y la profundización de las actividades. Asimismo, el pensamiento crítico requiere de su construcción desde etapas anteriores, ya que no se puede asumir un resultado totalmente satisfactorio porque existen limitantes en la educación y la formación de habilidades y capacidades que no son resueltas, ni consideradas.

Abordar el desarrollo de la argumentación y el pensamiento crítico desde la evidencia empírica demuestra la formación integral de los estudiantes en las habilidades adquiridas que les permitieron analizar información de manera objetiva, considerar múltiples perspectivas, comunicar sus ideas de forma convincente y tomar decisiones fundamentadas. En un mundo cada vez más complejo, estos son elementos indispensables para el éxito académico, profesional y para ejercer una

² Véase en la Figura I, *Variables que influyen en la enseñanza del pensamiento crítico* (Yinger, 1980).

ciudadanía activa y responsable. Por lo tanto, los hallazgos de esta investigación tienen un impacto potencial en la práctica educativa al brindar estrategias probadas para cultivar estas capacidades esenciales en los estudiantes, así como llenar un vacío en la literatura de este tema que inspire interés y estudio en esta área.

3.4 Nuevas vetas de investigación

Mediante el análisis de los resultados obtenidos de la presente investigación, se identificaron problemáticas y áreas de mejora que evidenciaron nuevas necesidades para trabajar el pensamiento crítico y la argumentación.

Derivado de la observación y el trabajo empírico, las instituciones educativas carecen de la formación de los estudiantes para llevar el trabajo en equipo, siendo este un medio por el cual “se da la formación de operaciones como: el papel que juega la discusión, la crítica mutua, los problemas suscitados por el intercambio de información, la curiosidad aguzada por la influencia cultural de un grupo social, etc.” (Polo y Cervera, 2017, p.32). Por ello considero que es una oportunidad para diseñar y probar metodologías que fomenten la cooperación y la comunicación efectiva dentro de los equipos de trabajo para enriquecer al desarrollo del pensamiento crítico y su habilidad argumentativa.

Otra necesidad es mejorar las habilidades de búsqueda y manejo de información en una era digital donde los estudiantes sean capaces de discriminar la información pertinente para enriquecer sus conocimientos de los temas. Las investigaciones futuras podrían enfocarse en técnicas y tecnologías educativas que mejoren estas competencias y que ayuden a la evaluación crítica de las fuentes de información digital.

Por último, también considero necesario continuar fortaleciendo las habilidades de la argumentación para vincular la comprensión profunda y el análisis

crítico de los acontecimientos históricos a través de nuevas actividades y recursos que beneficien al alumnado en otros contextos educativos.

Abordar estos desafíos, no solo permitirá la mejora de la práctica educativa, sino que también prepara a los estudiantes a enfrentar los desafíos del mundo actual que requieren atención y desarrollo.

REFERENCIAS

- Agredo Tobar J. G. y Burbano Mulcúe T. (2011). *El pensamiento crítico, un compromiso con la educación*.
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/792/El%20pensamiento%20cr%C3%ADtico%2C%20un%20compromiso%20con%20la%20educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alcaraz Arrellano, M. (2019). *El uso de organizadores gráficos para el aprendizaje de la Historia en educación secundaria*. Universidad Pedagógica Nacional.
<http://200.23.113.51/pdf/UPN144MEBALMA2019.pdf>
- Barragán Saldaña, E. A., Carabajo Romero, I. R. y Quinto Ochoa, D. E. (2018). *Pedagogía Crítica*. Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento. Vol. 2 núm.3, pp. 465-478.
- Batista De Faria, J., González González, M., Alvarez Mesa, Y. (2016). *Habilidades contribuyentes al pensamiento crítico mediante el proceso de enseñanza de la Historia del Brasil*. Atenas, vol. 1, núm. 33.
<https://www.redalyc.org/journal/4780/478049736013/478049736013.pdf>
- Cabrini, C. (2004). *Historia de la enseñanza-Revisión urgente*. São Paulo: Brasiliense.
- Canals, R. (2007). *La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social*. Enseñanza de las Ciencias Sociales, (6), 49-60.
<https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127626005.pdf>
- Carvajal Pardo C. M. (2018). *Desarrollo del pensamiento crítico, una oportunidad para conocer, aprender y crear a partir de la lectura y la escritura en historia* (Tesis de maestría). Universidad de la sabana.
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/34410/TESIS%20CIELO%20CARVAJAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Castro Mora, Y. y Herrera Cuellar, S. L. (2013). *El uso de la pregunta como estrategia de formación didáctica en el aula de clase universitaria* [Línea de investigación de prácticas educativas y procesos de formación]. Instituto Javeriano.

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12330/CastroMoraYazminEnith2013.pdf?sequence=3&isAllowed=y#:~:text=A%20trav%C3%A9s%20de%20la%20historia,di%C3%A1logo%20entre%20alumnos%20y%20maestros.>

Clemens Quesnel, A. M. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico mediante el aprendizaje colaborativo en alumnos de primaria* (Tesis de maestría). Instituto Tecnológico Regional de Ciudad Juárez, México.

<https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/621385/02Ana%20Marta%20Clemens%20Quesnel.pdf?sequence=1>

CONEVAL. (2022). *Informe de pobreza y evaluación 2022, San Luis potosí.*

https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_pobreza_evaluacion_2022/San_Luis_Potosi.pdf

Córdova Jiménez, A., Velásquez Rivera, M., & Arenas Witker, L. (2016). *El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes*. Alpha (Osorno), (43), 39-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012016000200004>

Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13). <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001308.pdf>

Faroh, A. C. de. (2007). *Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski: ¿Dos caras de la misma moneda?* Boletim - Academia Paulista de Psicologia, 27(2), 148-166.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2007000200013&lng=pt&tlng=es

- Fundación Wiese. (2018). *La competencia histórica y el pensamiento crítico, razonamiento y creatividad* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=C_15n6AJaaM&ab_channel=Fundaci%C3%B3nWiese
- García, P. (2023). Los aportes de la teoría fundamentada y del método comparativo constante al estudio de las políticas educativas en perspectiva comparada. *RELAPAE*, (18), pp. 24-36.
- García, P. D. (2019). El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), pp. 27-43.
- Grez Cook, F. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Revista Praxis Pedagógica*. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.65-84>
- Hervás Avilés, R. M. y Miralles Martínez, P. (2000). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/85775>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020 de Soledad de Graciano Sánchez, Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí*. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=240350001#collapse-Resumen>
- Isaza Valencia, L., Gaviria Zapata, D., Mahecha Restrepo, N. y Gonzales Zapata, T. (2015). Contexto escolar: escenario de adaptación escolar y desarrollo de habilidades sociales. *Revista de Psicología GEP*, 6 (2), 86-102. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/cec166f5-a16a-45e3-b781->

[bc9924b2afde/content#:~:text=El%20contexto%20escolar%20es%20un,adolescentes%20a%20las%20distintas%20situaciones](https://www.redalyc.org/journal/1050/105056206004/html/)

Jociles Rubio, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121–150. <https://www.redalyc.org/journal/1050/105056206004/html/>

Lara Quintero, V., Avila Palet, J. E. y Olivares Olivares, S. L. (2017). *Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas*. *Psicología Escolar E Educativa*, 21(1), 65–77. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111072>

López Flamarique, M., Egaña, T., y Garro Larrañaga, E. (s.f.). Búsqueda, evaluación y selección de información digital en un aula de secundaria: Tensiones entre la práctica y el discurso del profesorado y el alumnado. *Digital EDUCATION*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7282529.pdf>

López Martínez, S. E. (2023). Organizadores gráficos para el desarrollo de la metacognición y el pensamiento crítico. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(17), 99-119. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1127>

Lorenzo García, E. y Ledesma Saustre, O. (2012). La búsqueda de información. Habilidades a desarrollar para un adecuado manejo de la información en entornos virtuales. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6320657>

Luís Wafunga, Âurea A., Rodríguez-García, A.-M., & Fuentes Cabrera, A. (2018). *Desarrollo del pensamiento crítico reflexivo a través de la enseñanza de la historia en Benguela*. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 88-94. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.2523>

Martínez, S. Selene (2011). *Pensamiento crítico y aprendizaje significativo de la historia en 3ro de secundaria: una propuesta pedagógica*. (Tesis de

- licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
http://132.248.9.195/ptb2011/mayo/0668881/0668881_A1.pdf
- Mejía Botero, L., & Mejía Mejía, Á. L. (2015). Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 8(2), 413-436.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058729010>
- Minte-Münzenmayer, A e Ibagón-Martín, N. L. (2017). *Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia?*
<http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228>
- Montaña Conchiña J. L. (2015). *Epistemología y Didáctica de la Historia: clave esencial en la formación didáctico–disciplinar del profesorado*. Clío & Asociados. (20-21) ISSN 0328-820X, pp. 177-190. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata.
<https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/download/Clion21a02/8211/17119>
- Monzón Laurencio, L. A. (2011). *El blog y el desarrollo de habilidades de argumentación y trabajo colaborativo*. *Perfiles educativos*, 33(131), 80-93.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100006&lng=es&tlng=es.
- Moreno-Pinado, W. E., & Velázquez Tejeda, M. E. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73.
- Ojeda Pérez, R. (2015). *Claves para la comprensión de una Historia Estelar: interpretación, comprensión, hermenéutica y diversidad política*. *Praxis Pedagógica*. Pp. 69-84.
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1362/1296>

- Pagès, J. (2006). *La comparación en la enseñanza de la Historia*. Clio & Asociados (9-10), 17-35. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10337/pr.10337.pdf
- Palacios Mena, N., Corredor Vallejo, D. y Díaz Marín, J. (2022). *El desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas de primaria y secundaria*. <https://educacion.uniandes.edu.co/sites/default/files/educacion/Archivos/Notas%20de%20pol%C3%ADtica/2022/Nota-de-politica-6.pdf>
- Polo Mercado, S. S. Y Cervera Herrera, O. (2017). *Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico*. Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/111/32853821-%2022468706.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramos Vera, M. (2020). Leer, comprender, argumentar: el comentario de texto como recurso didáctico fundamental. *Revistas Comillas*. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/download/14025/12615>
- Real Academia de la Lengua Española. (2020). *Definición de Argumento*. <https://www.rae.es/desen/argumento>
- Rodríguez, L. M., Marin, C., Moreno, S. M., y Rubano, M. D. (2007). Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XVIII (34), 129-171. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14503404.pdf>
- Sánchez Dorantes, L. y Aguilar Castillo, G. (2009). *Taller de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo*. Universidad Veracruzana, Área de Formación Básica General. <https://www.uv.mx/personal/gcatana/files/2013/06/antologia-del-curso-de-hp.pdf>
- Santiesteban, F. (2010). La formación de competencias de Pensamiento Histórico.

- Santisteban, A. y Castellví Mata, J. (2021). *La formación del Pensamiento Histórico como Pensamiento Crítico*. La Enseñanza de la Historia en Brasil y España: Un Homenaje a Joan Pagès Blanch. https://www.researchgate.net/publication/351061180_La_formacion_del_Pensamiento_Historico_como_Pensamiento_Critico
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE]. (2022). Ética, naturaleza y sociedades. Basado en el documento “Plan de Estudios para la Educación preescolar, primaria y secundaria 2022” (SEP, 2022). https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2023/04/21221334/Campo_Formativo_de_EticaNaturaleza_y_Sociedades_Fases.pdf
- Universidad Naval. (s.f.). *Metodología de la investigación*. Secretaría de Marina. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/133491/METODOLOGIA_DE_INVESTIGACION.pdf
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa, 107-147. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>
- Vásquez Bustamante, O. y Vásquez Bustamante, R. (2013). *Aprendizaje del trabajo en equipo mediado por la producción de videos educativos: Básica Secundaria de la Institución Educativa Departamental (IED) de Palmira, Municipio Pueblviejo, Magdalena*. Escenarios, Vol. 11, No. 1, pp. 23-37. <http://200.23.113.51/pdf/27833.pdf>
- Vendrell I Morancho, M. y Rodríguez Mantilla, J., M. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la educación superior* 194 vol. 49, 9-25. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000200009

Zamora, H. (2006). *Pensamiento crítico*. Proyecto educativo de la Universidad Icesi

Zuleta Araújo, O. (2005). *La pedagogía de la pregunta.: Una contribución para el aprendizaje*. *Educere*, 9(28), 115-119.

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100022&lng=es&tlng=es

ANEXOS

Anexo I

Diagnóstico del pensamiento crítico



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA



EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Nombre del alumno: _____

I. Lee atentamente los siguientes textos y responde las preguntas.

**¿Quién mató al tlatoani Moctezuma?
¿Los españoles o los mexicas?**

Versión de Hernán Cortés

Y el dicho Mutezuma... dijo que le sacasen a las azoteas de la fortaleza, y que él hablaría a los capitanes de aquella gente, y les haría que terminara la guerra. E yo lo hice sacar, y en llegando a un pretil que salía fuera de la fortaleza, queriendo hablar a la gente que por allí combatía, le dieron una pedrada los suyos en la cabeza, tan grande, que de allí a tres días murió.

Hernán Cortés, "Segunda carta de relación", disponible en <http://www.biblioteca.org.ar/libros/134.pdf> (consulta: 10 de agosto de 2023) (fragmento).

Versión de los cronistas indígenas

[...] y yendo á buscar al gran Rey Motecuczuma dizen que le hallaron muerto a puñaladas, que le mataron los españoles á él y á los demás principales que tenían consigo la noche que se huyeron, y este fue el desastrado y afrentoso fin de aquel desdichado Rey [...]

Códice Ramírez, México, UNAM, 1980, p. 91.

1. **¿Por qué los conquistadores españoles afirmaron que a Moctezuma lo mataron los propios mexicas?, ¿Qué era lo que buscaban?**

2. **¿Por qué los testimonios indígenas señalan que fueron los conquistadores quienes lo asesinaron?, ¿Tenían razón?**

3. **¿Puede haber diferentes versiones sobre un mismo hecho histórico?, ¿Por qué?**

I. De acuerdo a tu criterio, responde las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué el descubrimiento de la agricultura fue importante para los primeros pobladores de América?

2. Imagina que eres un líder indígena que está tratando de preservar las tradiciones de tu pueblo frente a la influencia española. ¿Qué medidas tomarías para mantener viva tu cultura y lengua?

3. ¿De qué manera la llegada de nuevas especias y productos de Europa y Asia podría haber influido en la dieta y la cultura alimentaria en América?

4. Argumenta a favor o en contra de la afirmación: "La Revolución Industrial fue un evento predominantemente positivo que condujo a avances tecnológicos y mejoras en la calidad de vida":

5. Explica la similitud entre la Independencia de México y la Independencia de Estados Unidos:

6. Considerando la lucha por los derechos civiles en el siglo XX y su impacto en la actualidad. ¿De qué manera los movimientos por la igualdad racial y de género en el pasado continúan influyendo en las luchas por la justicia social y la diversidad en la sociedad actual?

7. Supone que eres un líder de un país en la Segunda Guerra Mundial. Debes elegir entre atacar a un país enemigo, poniendo en peligro la vida de civiles, o retirarte y perder la oportunidad de ganar la guerra. Evalúe los aspectos de esta decisión y cómo podría obtener la victoria militar con la protección de la población civil.

Anexo II

Registro de observación de clase, 10 de octubre de 2023.

Momento: Exposición por equipos de las civilizaciones fluviales asignadas y la gestión del agua.

Fecha: 10 de octubre de 2023.

Escuela Secundaria Graciano Sánchez Romo

Día de investigación: 1

Observante: Aranza Zarazúa Palomo.

Llegué a la clase a las 7:30 a.m., entré al salón y saludé, me dirigí al escritorio para acomodar mis pertenencias e instalar el proyector, una vez que me instalé pedí a los alumnos que guardaran silencio para comenzar la clase, a lo que acataron a la indicación. Presenté una ruleta para asignar al primer equipo que pasaría en exponer, el cual fue el equipo 5, en lo que se preparaban indiqué a los alumnos sacar sus cuadernos para tomar nota de la información relevante. Me dirigí hacia atrás y solicité que prestaran atención, el grupo se mantuvo callado y atento.

El equipo pegó material informativo y gráfico, explicaron sobre la civilización mesopotámica, tuvieron un buen manejo de la información situada en el tiempo y espacio, además explicaron con fluidez y dieron ejemplos claros. Dos integrantes del equipo tuvieron algunas observaciones como el tono de voz y la inseguridad frente a grupo y ocasionalmente parecía que leían la información. Ofrecí mis observaciones y se sentaron en sus lugares.

El siguiente equipo que pasó fue el 3, pegó su material didáctico y, de igual manera, ofreció ejemplos muy claros sobre la civilización de India y presentaron información relevante. En algunas ocasiones les faltó claridad en la información que explicaban, el tono de voz era bajo y algunas integrantes hicieron lectura. Dentro de su explicación había palabras que dijeron como “limo” y “diques” que al preguntarles sobre su significado no supieron responder.

Por último se presentó el equipo 4 que expuso por medio de diapositivas. Ofrecieron una buena introducción sobre el panorama de la civilización china. Dentro del equipo

se pudo observar las diferencias en cuestión de preparación, ya que algunos se veían preparados y que habían comprendido la información, mientras que otros les parecía costar explicar. En algunas diapositivas organizaban la información de manera esquemática y pudieron explicarla de manera concreta y clara, aunque otras diapositivas estaban llenas de información. Ofrecieron datos relevantes y profundos acompañada de ejemplos. Al término les pregunté sobre “¿Qué papel jugó la posesión de productos destacados como la seda, la pólvora, etc. en la civilización” a lo que una integrante del equipo pudo responder con facilidad.

Al momento en el que terminaron de exponer, se terminó la clase y me despedí. Durante las exposiciones pude observar que una poca cantidad de alumnos no estaban atentos a las exposiciones, incluso estaban realizando actividades de otra materia, también he ubicado a un alumno que le cuesta trabajar en equipo e individualmente, en esta clase ni siquiera había sacado su cuaderno y se mantuvo disperso.

De manera general, noté que el trabajo para algunos equipos ha sido difícil y que dentro de éstos les cuesta dialogar y compartir la información para mantener una homogeneidad en el equipo y prepararse colectivamente. Algunos alumnos se quejan constantemente de algunos miembros por no cumplir o trabajar.

Anexo III

Proceso de codificación abierta del método de comparación constante

Dificultades para la expresión oral

<i>Patrón</i>	<i>Interpretación</i>
<i>Participación en voz baja</i>	De acuerdo con los alumnos, mencionaron que actualmente en el grupo existen burlas entre ellos en los momentos de exposición, aspecto que se vio reflejado al momento que algunos alumnos se notaban nerviosos y su tono de voz era muy bajo, casi imperceptible.
<i>Leer la información</i>	En muchos equipos se pudo observar a varios alumnos que contaban hojas con la información, al momento de exponer se pasaban leyéndola, aunque

	en otros si hubo algunos que leían algún punto y lo explicaban.
Lenguaje corporal	Frente a grupo, los alumnos se veían inseguros debido a que se ocultaban entre sus propios compañeros, además de que otros recién terminan de decir su parte y procedían a sentarse en el suelo o jugar entre sí. De igual manera procuraban dar la espalda.
Conclusiones o reflexiones orales	Los cuestionamientos al final de cada exposición por equipo derivaron respuestas que eran breves y superficiales. Se notó que les costaba dar una respuesta fluida. Entre cada equipo sólo un integrante era el que trataba de explicar.

Carencia de las habilidades para la búsqueda de información

Patrón	Interpretación
La información encontrada es superficial	Se deduce que un gran porcentaje de equipos se conformaron con la primera información que encontraron en Internet. Expusieron datos históricos superficiales sin profundizar en el tema.
Dificultades para la búsqueda de información	Se percibió que la gran cantidad de información que abunda en Internet dificultó en los alumnos en la identificación de fuentes confiables y relevantes, lo que produjo una falta de evaluación sobre la credibilidad de la información. En ocasiones se observó que explicaban información extraída de sitios como <i>Brainly</i> , <i>Wikipedia</i> , <i>Monografias.com</i> , etc.
Información errónea	Durante las exposiciones algunos alumnos hicieron mención de algunos datos históricos descontextualizados. Por ejemplo, el equipo dos con la civilización de Antigua India, uno de sus integrantes mencionó “El PIB era de X%, actualmente la economía se sustenta en la agricultura”.
Dificultad para trabajar en equipo	
Patrón	Interpretación

<i>Integrantes que no trabajan</i>	En el transcurso de supervisión de la organización de los equipos se percibieron algunos alumnos que se mantenían aferrados a no trabajar o cumplir con los requisitos solicitados.
<i>Falta de comunicación</i>	En unos cuantos equipos se notaron inconformes y la comunicación era poco efectiva, lo que probablemente llevó a tener malentendidos con las tareas a realizar, falta de colaboración para nutrir el trabajo de investigación y la disminución de productividad.
<i>Falta de organización</i>	Los equipos tuvieron efectos negativos referente a la organización interna, al no llevar una estructura y dirección planificada resultó en una baja eficiencia y productividad entre las tareas y actividades que pudo derivar desinterés y desmotivación para prosperar el trabajo.
<i>Falta de compromiso</i>	En algunos miembros de equipos no cumplieron con el material acordado a trabajar, por lo tanto se limitaron a poder continuar y organizarse precisamente.
<i>Diversidad</i>	Cada equipo estuvo variado entre sus integrantes, algunos equipos pudieron progresar y otorgar una buena exposición, mientras que otros parecían afectarles las diferencias de valores y perspectivas entra cada uno, que llevaron a la falta de entendimiento y dificultades en la toma de decisiones para un buen trabajo colaborativo.

Análisis de trabajos escritos (diapositivas)

<i>Patrón</i>	<i>Interpretación</i>
<i>Falta de contenido relevante</i>	Las presentaciones contenían información poco significativa y que – en ocasiones – no estaba directamente relacionada con el tema de estudio. Esto

	pudo resultar en una presentación poco efectiva y dificultó que los compañeros se enfocaran en los aspectos importantes.
Uso excesivo de texto	Algunas diapositivas carecían de selección, síntesis y relevancia de las ideas principales, lo que dificultó la retención de información.
Copia y pega	Algunas diapositivas se observaron que eran mayormente textuales, copiadas de información directamente de Internet y sin comprenderla realmente.

Anexo IV

Selección de patrones del proceso de comparación constante

Habilidades identificadas de los estudiantes

Código	Texto	Comentario	Subcategoría
RE. OB. 1	buen manejo de la información situada en el tiempo y espacio	Los estudiantes dieron una introducción sobre la civilización estudiada, explicando aspectos contextualizados	Buen manejo de la información.
RE. OB. 1	además explicaron con fluidez y dieron ejemplos claros	Los estudiantes dieron explicaciones sobre el tema que evidencian que hubo comprensión, acompañados de datos históricos que ayudaron a comprender el tema	Explicación clara y fluida.
RE. OB. 1	El siguiente equipo que pasó fue el 3, pegó su material didáctico y, de igual manera, ofreció ejemplos muy claros sobre la civilización de	Los estudiantes parecieron estudiar la información y llevar a cabo un proceso de selección y síntesis que permitió exponer con claridad.	Información relevante.

	India y presentaron información relevante.		
RE. OB. 1	ya que algunos se veían preparados y que habían comprendido la información	Frente al grupo, los estudiantes pudieron explicar la información de manera continua y con facilidad de expresión. Se notó una preparación en la información que se presentó.	Preparación para la exposición.
RE. OB. 1	En algunas diapositivas organizaban la información de manera esquemática y pudieron explicarla de manera concreta y clara	A través de un cuadro sinóptico se observó la ubicación de puntos esenciales que ayudó a los estudiantes tener mayor facilidad de comprensión y explicación del tema.	Organización de información por medio de esquemas.
RE. OB. 1	Al termino les pregunté sobre “¿Qué papel jugó la posesión de productos destacados como la seda, la pólvora, etc. en la civilización” a lo que una integrante del equipo pudo responder con facilidad.	Los estudiantes parecieron identificar la información relevante para dar respuesta de manera concreta a las preguntas planteadas.	Respuesta a las preguntas con facilidad.
RE. OB. 2	Los alumnos se presentaron frente al salón tuvieron buen tono de voz, además de mostrar seguridad frente al grupo.	Los estudiantes se lograron desenvolver frente al grupo, su lenguaje corporal se mantuvo sereno y el tono de voz fue alto y claro.	Seguridad al exponer.

RE. OB. 2	El buen manejo de información relevante de manera sintética y clara demostró una buena comprensión del tema, la comunicación se mantuvo efectiva y el grupo estuvo atento.	Los estudiantes presentaron información importante, seleccionada y resumida de forma segura y con una buena entonación de voz que hizo que el grupo estuviera atento.	Buen manejo de información. Información relevante. Comunicación efectiva.
RE. OB. 2	Dos integrantes del equipo explicaron el tema de forma concisa y entendible	Los estudiantes pudieron exponer aspectos de la civilización otorgada de forma breve y precisa.	Explicación concisa.
RE. OB. 3	Presentaron a través de diapositivas, tuvieron buena presentación referente a la información con ejemplos claros y dominio del tema	Los estudiantes explicaron el tema con información sustentada con datos importantes de la civilización.	Buen manejo de información.
RE. OB. 3	utilizó diapositivas, su presentación contaba con información resumida y destacada	Los estudiantes hicieron selección de información de interés.	Información relevante.
RE. OB. 3	cada miembro del equipo tuvo buena expresión corporal que demostraba seguridad	Los estudiantes expusieron ideas frente a grupo de forma fácil y fluida.	Seguridad al exponer.
RE. OB. 3	Entre cada punto dentro de las diapositivas fue explicado y sustentado	Los estudiantes hicieron buen uso del material visual, apoyándose en él por medio de puntos que fueron explicados de	Explicación concisa.

		manera simple y concreta.	
TRABAJO ALUMNA “TI”	“Como podemos observar y leer todas las civilizaciones tuvieron avances en distintas actividades, pero ¿Cómo se lograba esto? Pues la clave era que todas las ciudades vivían al lado de los ríos, los cuales podían provechar de todas estas formas con métodos agrícolas: canales, diques y shadufs.”	La estudiante recopila los elementos relevantes de la civilización y describe la importancia del asentamiento de las civilizaciones en los ríos para su desarrollo.	Síntesis de información
TRABAJO ALUMNA “SO”	“fue en esta época cuando el ser humano se replanteó [...] su forma de vivir pues gracias a esto las personas se asentaron en estos lugares para dejar de ser nómadas. El agua permitió estas civilizaciones desarrollar e implementar distintas actividades que hoy en día se siguen utilizando como la agricultura, la ganadería, entre otras.”	La alumna desarrolla sus ideas respaldadas por datos históricos importantes.	Identifica información relevante.
TRABAJO ALUMNA “JI”	“el impacto del uso del agua no solo influyó en el comercio o agricultura, sino también en el desarrollo general [de las] civilizaciones en sus organizaciones sociales,	La alumna logra identificar y desarrollar los puntos esenciales del tema y logra abundar más allá de la información básica.	Información relevante.

	ingeniería, arquitectura e influyó en los aportes de estas para el mundo actual”		
--	--	--	--

Dificultades identificadas en los estudiantes

CÓDIGO	Texto	Comentario	Subcategoría
RE. OB. 1	Dos integrantes del equipo tuvieron algunas observaciones como el tono de voz y la inseguridad frente a grupo y ocasionalmente parecía que leían la información	Los estudiantes expusieron con un tono de voz bajo, continuamente hubo pausas y volteaban a leer la información que tenían en la mano, lo que parecía que no estaban preparados para presentar sus ideas.	Inseguridad al exponer.
RE. OB. 1	En algunas ocasiones les faltó claridad en la información que explicaban, el tono de voz era bajo y algunas integrantes hicieron lectura	Los estudiantes expusieron información poco perceptible y la mayoría del tiempo recurrieron a la lectura de la información.	Inseguridad al exponer.
RE. OB. 1	Dentro de su explicación había palabras que dijeron como “limo” y “diques” que al preguntarles sobre su significado no supieron responder.	Los estudiantes carecían de la comprensión de algunos términos importantes para el razonamiento de la información que expusieron.	Incomprensión de la información expuesta.
RE. OB. 1	Dentro del equipo se pudo observar las diferencias en cuestión de preparación	Dentro de los equipos la distribución de tareas fue notoria debido a que algunos estudiantes se notaban más preparados, mientras que otros les costaba explicar la información, lo que da indicios de que no se dialogó la	Diferencias entre los miembros de los equipos.

		información y cada quién vio por sí mismo.	
RE. OB. 1	Otras [las] diapositivas estaban llenas de información	Los estudiantes elaboraron material donde se colocó una amplia cantidad de información, lo que hizo que fuera difícil prestar atención e identificar los puntos clave.	Uso excesivo de texto en el material.
RE. OB. 1	Durante las exposiciones pude observar que una poca cantidad de alumnos no estaban atentos	Los estudiantes tienen poco interés hacia el trabajo de sus compañeros que puede deberse a un par de razones: a) no tienen compromiso con la materia; b) el trabajo es poco elaborado.	Bajo interés en el trabajo de los demás
RE. OB. 1	Algunos alumnos se quejan constantemente de algunos miembros por no cumplir o trabajar.	Los estudiantes no están acostumbrados a trabajar entre todos los compañeros y lidiar con las diferencias, la mayoría prefiere dejarlos pasar y que se hagan cargo de sus consecuencias, en lugar de apoyar y confiar en el trabajo colaborativo.	Diferencias entre los miembros de los equipos.
RE. OB. 2	Su exposición estuvo carente de información debido a que no hablaron sobre algunos subtemas importantes en relación con el contenido	Debido a la poca contribución de los otros compañeros, el equipo no se pudo organizar para distribuir la información y las tareas de cada miembro del equipo. Inclusive, la información presentada fue carente y sin profundización.	Carencia de información
RE. OB. 2	Mientras que el tercer integrante tuvo mayor dificultad, en su	El estudiante no tuvo la preparación adecuada para tomarse el tiempo, comprender la	Incomprensión de la información expuesta.

	participación se la pasó leyendo	información y explicarla, lo que hizo que recurriera a la lectura de toda la información investigada.	
RE. OB. 2	tres miembros tuvieron un tono de voz bajo que obstaculizó que les entendiera claramente	Los estudiantes constantemente el tono de su voz era imperceptible lo que ocasionó que el grupo perdiera interés en la exposición del equipo.	Inseguridad al exponer.
TRABAJO DE DIAPOSITIVAS DEL EQUIPO 7 "LA CIVILIZACIÓN INDIA"	"La agricultura ha sido siempre base de la economía India. Actualmente representa el 18% del PIB y de ella depende el 58% de la población"	Los estudiantes utilizan datos no situados en el contexto histórico analizado.	Información errónea.
RE. OB. 3	ninguno de los integrantes pudo explicar la información con sus propias palabras, todo el tiempo se la pasaron leyendo y carecieron de dominio del contenido	Los estudiantes no muestran interés por trabajar la información y tomarse el tiempo de comprenderla, por lo que prefieren simplemente leerla.	Incomprensión de la información expuesta.
RE. OB. 3	Al finalizar les hice la pregunta "¿Cuáles son los aspectos más relevantes que encontraron de la civilización?", tomaron sus hojas de información y comenzaron a buscar la respuesta.	Los estudiantes no pudieron identificar los aspectos relevantes y, por lo tanto, les costó dar una respuesta. Lo único que pudieron explicar fue carente de profundidad en el tema y de su pensamiento.	Incomprensión de la información expuesta.
RE. OB. 3	En ocasiones su tono de voz fue bajo y se veían algo inseguros.	Los estudiantes les cuesta presentarse frente al grupo con un lenguaje corporal con seguridad y con el tono de voz alto para que su presentación sea atractiva y entendible.	Inseguridad al exponer.

TRABAJO ALUMNO "LE"	<p>“esto es producción de la producción el comercio del comercio del comercio paga y así surgen la economía que fue evolucionando al día de hoy y usar la paga para comprar más y revender más”</p>	<p>El alumno carece de estructurar sus ideas para el mejor entendimiento. Además, usa términos redundantes y carentes de sentido en el contexto analizado.</p>	<p>Poca coherencia.</p>
TRABAJO ALUMNA "SA"	<p>“Agricultura, canales, diques, represas, pozos esto lo usaban ya que era muy necesario ya que el agua era necesaria”</p>	<p>La alumna describe las ideas carentes de detalle y explicación de las mismas.</p>	<p>Falta de desarrollo de ideas.</p>

Anexo V

Planeación tercera jornada del tema “Francia: Nación moderna y capitalista. Los aportes de las campañas militares de Napoleón Bonaparte”



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
(PLAN DE ESTUDIOS 2018)
APRENDIZAJE EN EL SERVICIO
SEMESTRE VIII
CICLO ESCOLAR 2023-2024



DOCENTE: ARANZA ZARAZÚA PALOMO.

GRADO: 3°. **GRUPO:** C Y D.

DISCIPLINA: HISTORIA DEL MUNDO.

Título: El pensamiento crítico en el aprendizaje de la Historia.						
Fase: Seis. Grado: Tercero.			Fecha de inicio: 26 de febrero de 2024. Fecha de cierre: 8 de marzo de 2024.			
Propósito: Diseñar estrategias didácticas para la construcción de argumentos históricos.						
Campo formativo Ética, naturaleza y sociedades.			Procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA)			
Contenidos Las revoluciones modernas y sus tendencias. ▪ Francia: nación moderna y capitalista. Los aportes de las campañas militares de Napoleón Bonaparte a este.			▪ <i>Analiza la consolidación de Francia como nación moderna y capitalista y relaciona el aporte a este proceso de las campañas militares que llevó a cabo Napoleón Bonaparte.</i>			
Problema del contexto: Falta de habilidad argumentativa.						
Producto central por lograr: Carta histórica a Napoleón Bonaparte.						
Ejes articuladores:						
Inclusión	Pensamiento crítico	Interculturalidad crítica	Igualdad de género	Vida saludable	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura	Artes y experiencias estéticas
	✓	✓			✓	

Momento	Sesión	Actividades	Evaluación (basada en los PDA)	Recursos
<p>Momento 1 <i>Presentemos</i></p>	<p>1, 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> + Se retomará brevemente de forma contextual la situación que pasaba en Francia antes de la consolidación del Primer Imperio Francés, luego se les dictará a los alumnos las siguientes preguntas para que las anoten en su cuaderno: <ul style="list-style-type: none"> o ¿Qué tipo de gobierno creen que hacía falta a la Francia desordenada de 1804?, ¿Cuáles se imaginan que son las opciones? o ¿Regresarían a una monarquía absoluta?, ¿Por qué? o ¿Qué buscarían conseguir? + Una vez respondidas, se dialogará con el grupo al respecto. + A continuación se comenzará la clase presentando las siguientes pinturas: <div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> + Se les cuestionará de forma oral a los alumnos lo siguiente: 	<ul style="list-style-type: none"> + Evaluación sumativa por medio del registro en lista de asistencia: <ul style="list-style-type: none"> o Participación. o Preguntas. o Apuntes realizados en el cuaderno sobre el tema. 	<ul style="list-style-type: none"> + Pinturas: <ul style="list-style-type: none"> o Retrato de Napoleón I Bonaparte (1769-1821) en el trono imperial con el traje de la coronación'. Jean Auguste Dominique Ingres. Museo del Ejército, París, Francia. https://acortar.link/Plhcha o Napoleón cruzando los Alpes'. 1801-1802. Jacques-Louis David. Museo de Historia de Francia, Versalles, Francia. https://acortar.link/Plhcha + Presentación sobre la Ascensión de Napoleón Bonaparte y las campañas militares.

		<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cuáles son los elementos simbólicos que más destacan en cada pintura? ○ ¿Cómo cambió la manera en que se presentó a Bonaparte en las dos pinturas? ○ ¿En cuál se muestra como un hombre más poderoso? ○ ¿A qué creen que se deben esos cambios? <p>+ Sus respuestas serán anotadas en el pizarrón y se dialogará al respecto.</p> <p>+ Posteriormente, se pasará a dar explicación sobre la ascensión de Napoleón Bonaparte y las campañas militares por medio de diapositivas.</p> <p>+ Los alumnos tomarán apuntes en su cuaderno respecto a las siguientes sugerencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Palabras clave. ○ Conceptos principales. ○ Oraciones cortas. ○ Listado. ○ Ejemplos. 		
<p>Momento 2 <i>Recolectemos</i></p>	3,4	<p>+ En equipos de cinco personas, los alumnos se reunirán y deberán de leer y discutir la lectura "Napoleón Bonaparte y el Primer Imperio Francés".</p> <p>+ Deberán elaborar un mapa mental que desarrolle la trayectoria militar de Napoleón Bonaparte y sus resultados clave que impactaron en la consolidación de Francia como una potencia militar y política.</p> <p>+ Además, responderán el siguiente cuestionario:</p>	<p>+ Rúbrica de evaluación del mapa mental y el cuestionario sobre Napoleón Bonaparte y el Primer Imperio Francés.</p> <p>+ Rúbrica de evaluación del cuadro comparativo sobre</p>	<p>+ Lectura. Universidad Andrés Bello. (s.f.). Napoleón Bonaparte y el Primer Imperio Francés. https://acortar.link/LuVsqq</p> <p>+ Lectura. Trouillard Stéphanie. (2021). Napoleón: ¿Genio</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué papel desempeñó Napoleón Bonaparte en la consolidación de Francia como una nación moderna y capitalista? ○ ¿Cuáles fueron algunas de las campañas militares más significativas lideradas por Napoleón durante su gobierno y cómo contribuyeron a la expansión del Imperio Francés? ○ ¿Qué factores políticos y sociales llevaron a la proclamación de Napoleón como emperador de Francia en 1804? ○ ¿Cómo influyeron las reformas políticas y económicas de Napoleón en la modernización de Francia durante el período napoleónico? ○ ¿Cuáles fueron algunos de los errores estratégicos cometidos por Napoleón que contribuyeron al eventual colapso del Primer Imperio Francés? <p>+ Al término, de manera grupal se conocerán los puntos y respuestas encontradas de cada equipo.</p> <p>+ Para la siguiente clase, en los mismos equipos, los alumnos deberán realizar la lectura "¿Genio o tirano? Las controversias entorno al emperador".</p> <p>+ Elaborarán un cuadro comparativo sobre los aspectos positivos y negativos.</p> <p>+ Al finalizarlo, se presentará y discutirá en grupo los puntos señalados.</p>	los aspectos positivos y negativos del gobierno de Napoleón Bonaparte.	o tirano? Las controversias entorno al emperador. https://acortar.link/CsM3Cs
Momento 3 <i>Formulemos el problema</i>	5	+ Problema: ¿Napoleón Bonaparte aportó a la consolidación de Francia como nación moderna y capitalista?		

<p>Momento 4 <i>Organizamos la experiencia</i></p>	5	<ul style="list-style-type: none"> + De manera individual, los alumnos deberán elaborar una carta histórica dirigida a Napoleón Bonaparte basada en los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> o Contexto histórico. o Francia antes del ascenso de Napoleón. o Principales campañas militares. o Beneficios a Francia. o Cambios significativos. o Importancia de las acciones en la historia de Francia. o Quejas o sugerencias. + Previo a la actividad se les explicará la estructura de elaboración (saludo, cuerpo y despedida) 	<ul style="list-style-type: none"> + Rúbrica de evaluación de la carta histórica dirigida a Napoleón Bonaparte. 	<ul style="list-style-type: none"> + Hojas de máquina.
<p>Momento 5 <i>Vivamos la experiencia</i></p>	6	<ul style="list-style-type: none"> + Los alumnos realizarán la actividad. Pueden basarse de trabajos previos para su realización. + Cuando terminen, tres alumnos de manera aleatoria pasarán al frente y leerán sus cartas. + Se comentará al respecto. 	<ul style="list-style-type: none"> + Evaluación sumativa por medio del registro en lista de asistencia: <ul style="list-style-type: none"> o Participación. 	<ul style="list-style-type: none"> + Hojas de máquina.
<p>Momento 6 <i>Resultados y análisis</i></p>	7	<ul style="list-style-type: none"> + Individualmente los alumnos harán revisión de lo aprendido durante las clases y realizarán una conclusión sobre el impacto de la consolidación de Francia como nación moderna y capitalista bajo el liderazgo de Napoleón Bonaparte. 	<ul style="list-style-type: none"> + Rúbrica de evaluación de la conclusión del tema. 	<ul style="list-style-type: none"> + Cuaderno del alumno.
OBSERVACIONES				

Anexo VI

Trabajo del alumno. Reflexión sobre ¿Cuál fue el impacto del uso del agua en las civilizaciones fluviales?

¿Cuál fue el impacto del uso del agua en las civilizaciones estudiadas?

El hecho de que las civilizaciones, las primeras y más importantes en el mundo: China, India, Egipto y Mesopotamia se asentaron a lo largo de ríos ha sido de mucho beneficio para la humanidad actualmente, pues fue en esta época cuando el ser humano se replanteó de alguna forma su forma de vivir, pues gracias a esto, las personas se asentaron en estos lugares para dejar de ser nómadas.

El agua permitió a estas civilizaciones desarrollar e implementar distintas actividades que hoy en día aún se siguen utilizando, como la agricultura, la ganadería, entre otras. La agricultura fue la base de la economía en estas civilizaciones, pues al sembrar y cosechar alimentos, las personas pudieron cultivar su comida, además para lograr esto, también tuvieron que desarrollar sistemas de riego como los diques, los canales que salían directamente de los ríos, asimismo construyeron represas para administrar el agua y que las civilizaciones no se inundaran.

Estas civilizaciones compartieron varios aspectos en común como en política donde el gobernante tenía todo el poder; en economía, la cual al principio se basó principalmente en la agricultura hasta que implementaron el intercambio de productos como el trueque; en sociedad donde no se mezclaban los grupos sociales. Además todas las civilizaciones hicieron aportaciones científicas como en matemáticas, astronomía, la invención de la escritura, etc.

Anexo VII

Trabajo del alumno. Cuadro comparativo de las civilizaciones fluviales.

1. De manera colaborativa, con las notas que cada uno realizó, dialoguen y organicen la información en el siguiente cuadro comparativo:

Criterio	Mesopotamia	Egipto	India	China
Agricultura	La agricultura era muy diversa, pues se cultivaba por ejemplo: el trigo, la sandía y el melón.	Era para obtener alimentos y para esto se necesitaba abrir los canales en la tierra como el trigo y habas, maíz y arroz.	La agricultura era del té, el café, la caña de azúcar, tabaco y pino.	La agricultura siempre ha sido la base de la economía.
Sistema de riego	Los agricultores construyeron canales y sistemas de riego para distribuir el agua.	Construían diques, y pequeños canales, también ellos mismos recolectaban el agua.	Se basaban en observaciones en la naturaleza para lograr el riego, utilizando canales subterráneos.	Ingenieros y agricultores, civilizaciones han diseñado canales y sistemas de prezas.
Principales cultivos	Lechuga, pepino, ajos, cebolla, leguminosas y árboles frutales como la granada.	era el trigo, la cebada, era el lino o nilo para textiles, lechuga, higo, caña de azúcar para la producción.	El trigo, la cebada y el algodón en la primavera eran el trigo y cebada.	Arroz y Mijo. Trigo
Gestión del agua	Fue fundamental para su desarrollo, y se creaban estructuras para sistemas de irrigación.	Para los cultivos más importantes para el pueblo.	En la India también desarrollaron otros tipos de métodos.	Los habitantes aprovechaban el agua en las orillas del río.
Economía	Ganadería, Agricultura, Artesanía, Cerámica, Metalurgia, alfarería y albanilería, textiles construcción fueron las actividades que la desarrollaron.	Tras que donde se intercambiaban objetos valiosos.	En el valle del Ganges se cultivaba el arroz, el yute y caña de azúcar.	Agricultura, Truque, modelado de bronce, y la ganadería.
Aportaciones	Escritura uniforme, Sistema de leyes, y códigos junto con matemáticas, Desarrollos de ciudades y sistema de riego.	la medicina, gastronomía, matemáticas, Física, ingeniería, y la química.	Sistema numérico decimal, astronomía en Ujjain, Agunas, la numeración digital.	Pólvora, Brújula y el papel.

Anexo VIII

Trabajo del alumno. Relato histórico sobre la vida de un esclavo africano.

Relato Histórico — Vida de Esclavo 21 Nov 2023

Era un día normal en casa hasta que unos hombres entraron y comenzaron a gritar y sacaron a toda mi familia dirigiéndonos a un barco donde fui separado de mi familia, durante el trayecto había personas que llegaban a afijar encima de otras, algunos intentaban quitarse la vida para no enfrentar la vida que les esperaba. El viaje llegaba a marear a muchas personas y por lo mal que oía llegaban a enfermar, apenas y nos podíamos movernos, por la higiene del barco enfermaba y morían, eran lanzadas al mar, por lo que llamaban tumbas flotantes. Al llegar al lugar de destino nos quitaban la ropa, marcaban, revisaban, si estábamos en buenas condiciones, nos bañaban y cambiaban, quienes eran débiles los arrojaban al mar como si no valieran nada.

Durante las jornadas de trabajo nos ponían hacer sus deberes sin descanso nos usaban y sobre explotaban, mientras ellos veían y no ayudaban.

Para su economía éramos vendidos por joyas a otras personas o países, nos llevaban a lugares, en horas de jornadas muchas no resistían y por sus enfermedades morían, porque en ese tiempo no teníamos tantos avances médicos, para tratar las enfermedades.

Tras las leyes que crearon; nuestra raza era difícil de encajar con la gente blanca, los hijos descendientes de afroamericanos eran rechazados en escuelas, trabajábamos para poder mantenernos en economía necesaria o estable.

Su clasismo se convirtió en racismo, algunos trabajábamos en casas de gente blanca, para poder comer y mantener a sus hijos o familia.

Anexo IX

Debate grupal. Nativos americanos contra Colonos británicos.

Maestra: ¡Bien! Pues el día de hoy nos estamos reuniendo para explorar varios aspectos fundamentales en la historia, que es este acontecimiento que se dio entre el colonialismo británico en América con nuestras poblaciones nativas. Por un lado acá tenemos a los nativos americanos, y de este lado tenemos a nuestros colonos británicos que vinieron al territorio americano a expandir bajo sus intereses. Entonces, esta relación histórica es algo compleja, obviamente, tiene, como cualquier evento histórico, sus complejidades y pues, nos lleva a entender la realidad que hoy tenemos en la actualidad.

Por un lado, exploraremos las motivaciones, las acciones que los colonos buscaban para expandirse. De este otro lado, tenemos a indígenas que experimentaron cambios dentro de su propia cultura, etc. Entonces, aquí vamos a empezar el debate histórico ¿verdad? Para compartir puntos de vista con la debida argumentación, investigación que hicieron para compartir sus perspectivas sobre el pasado que hoy en día tiene un simbolismo en el presente.

Ya para comenzar, vamos a establecer las reglas que la primera es, obviamente, el respeto por las opiniones que sus compañeros vayan dando, también participar cuando se dé la palabra, y en caso de que un bando no logre contradecir al otro bando, se irán acumulados puntos. La tabla es para que la trabajen, para que la utilicen, para que saquen la información y puedan argumentar, también es válido que pongan ejemplos propios, que pongan alguna perspectiva propia que ustedes quieran aportar.

Nativo americano 1: ¿se puede relacionar con algún evento de la historia?

Maestra: Claro. Es totalmente válido.

Nativo americano 1: ¿Qué sea antes o después?

Maestra: Cualquiera de las dos pero que tenga relación. ¿Ya con esto?... pues, bien, vamos a comenzar con la primera categoría que, en este caso, son las

motivaciones y la justificación. Entonces, voy a dar palabra para los colonos ingleses para que me digan ¿Cuáles fueron las razones, las justificaciones que ustedes tuvieron para llevar a cabo este tipo de acciones en América del Norte? Levante la mano quien quiera participar... a ver, Colono británico 1.

Colono británico 1: Los colonos ingleses se establecieron en América por cuatro principales causas. La búsqueda de las riquezas y beneficios de que alguno de los primeros ingleses era de clase privilegiada, ya que querían conquistar nuevas tierras para obtener riquezas y beneficios. La segunda es por la intolerancia religiosa en Inglaterra, muchos colonos fueron expulsados de Inglaterra debido a la intolerancia religiosa. Estos colonizadores pensaban que la iglesia en Inglaterra había adoptado muchas prácticas del catolicismo, llegaron a México huyendo de la persecución en guerras inglesas y con la intención de fundar una colonia basada en sus propios ideales religiosos. También el establecimiento de asentamientos permanentes, en 1606 el rey Jacobo I de Inglaterra concedió cartas a la compañía [distorsión] con el fin de establecer asentamientos permanentes en América del Norte. Y la última, la búsqueda de una vida mejor, al igual que los españoles, los ingleses decidieron establecerse en América buscando una vida mejor, pero también es importante mencionar que la colonización británica en América comenzó con el establecimiento de la colonia de Jamestown en 1607 en Virginia [ruido] y con ello el establecimiento de las trece colonias.

Maestra: okey, aquí tenemos un punto que muy bien que su compañero lo haya recopilado, todo esto pues es este poder hegemónico que los ingleses tenían de poner sus intereses sobre otra población muy diferente a ellos... ¿Colona británica 2, querías agregar algo?

Colona británica 2: Este... pues... como dice mi compañero, este... se extendieron a las tierras para poder fortalecer las relaciones, poder desarrollar nuevas tecnologías, y pues así desarrollar la agricultura... esto los llevaron a los americanos nuevos productos, desarrollar nuevas ideas. Nosotros les dimos nuevas riquezas y a ellos también nos dieron.

Maestra: Exacto, muy bien. Es una buena justificación. Aquí ya están defendiendo las acciones que ellos tuvieron para establecerse en América, a ver, acá.

Nativa americana 2: Bueno, las conquistas que ustedes realizaron en contra de nosotros, tuvieron una consecuencia inmediata provocando la imposición de la encomienda, la esclavitud y el colapso de la población nativa. Resultado de tanto la explotación que hubo mucha muerte en esta época de nuestra especie.

Maestra: Entonces, ¿ustedes están diciendo que las acciones que ellos cometieron no son justificaciones válidas para que vinieran a imponerse con otro tipo de sociedad?

Nativa americana 2: Ajá.

Maestra: ¿así es?

Nativo americano 1: También el punto de que nos trajeron las nuevas especies y los nuevos alimentos, y todos estos productos nuevos, al sembrarse estos luchaban contra la biodiversidad que ya estaba actualmente, lo que acabó con mucha deforestación o que ellos buscaban supremacía. Nos dejaron con pocos alimentos para todos porque ya no hubo una... ¿cómo se le llamaba a eso?... un ciclo de vida correcto, ya que llegaron nuevas especies y se transmutó todo. También este... que... la explotación de riquezas empezó con pactos que se hicieron con el fin de que nuevas ciudades prevalecieran, este... y, en parte, después de eso, todo seguía correctamente bien, no había muchas muertes de ingleses, ni muchas muertes de indígenas, pero poco a poco al avanzar la avaricia de los ingleses se usó, se esclavizó a los indígenas como un primer punto para su beneficio.

Maestra: en pocas palabras, puede decir que... ¿Las acciones que los ingleses cometieron afectaron directamente a los indígenas?, ¿y ustedes cómo argumentan eso?, ¿cómo contraargumentan? Su compañero toma puntos bastante importantes que nos dice que cuando ustedes vinieron trajeron un sistema de esclavitud, tenían las mismas ideologías occidentales, esta supremacía blanca y obviamente, sobre todo los británicos pues querían tener, conservar pues digamos, esas

características occidentales, ¿cómo pueden justificar todos esos daños que les hicieron a las poblaciones indígenas?... A ver, Colono británico 3.

Colono británico 3: Ahora la pregunta de esto es ¿por qué iniciaron todos estos conflictos? En un inicio estábamos en paz, ¿Qué fue lo que causó que estallara la guerra?, como, por ejemplo, en una investigación que hice, hay que resaltar cómo estuvieron por mucho tiempo de paz, porque hubo muchos intercambios tanto de conocimientos como tecnológicos en esos aspectos, ahora la pregunta es ¿Qué fue lo que ocasionó?, ¿cuál fue la chispa aparte de la avaricia? La avaricia de ambas partes, porque no podemos decir que solo fuimos beneficiados, los nativos bien pudieron gozar las riquezas de las iglesias... [ruido] ¿Cuál fue la razón de todo esto?, ¿cuál fue el motivo que inició toda esta guerra?

Maestra: a ver, Nativa americana 3, que hace rato quería participar.

Nativa americana 3: Nosotros hicimos pactos con ustedes, pactos que ustedes los vieron por la avaricia que tenían de querer robar todo el territorio, eso es lo que ocasionó pues que haya una guerra.

Colono británico 3: ¿cómo sabes directamente que fue nuestra ambición y no la suya?

Nativa americana 3: porque ustedes rompieron los pactos.

Colono británico 3: ¿y por qué nosotros rompimos esos pactos?

Nativa americana 3: eso les pregunto a ustedes.

risas

Maestra: ayuden a Colono británico 3. ¿Alumno 1?, ¿Alumno 2?, ¿Alumno 3?, ¿Alumno 4? A ver.

Colono británico 3: A ver, muy sencillo, es como hacer una cosa, supongamos que un niño tiene un conflicto con otro niño, y él inició, supongamos, Erick le da con un palo a Christofer...

risas

Colono británico 3: supongamos, en ese caso vamos a ver lo que sucedió en la agresión, pero no vamos a ver lo que hay detrás, ¿Qué tal si Christofer pateó a su mamá?, no sé, ¿qué tal si hizo eso? Lo que estamos viendo fue lo que hicieron los nativos antes de eso para ocasionar eso, ¿Qué fue lo que hicieron? Porque para que hagamos algo, tiene que haber una causa y una consecuencia.

Nativa americana 4: ¿pero que justificación tienes?, o sea, ¿Qué dices tú como "ellos hicieron esto", y que por eso nosotros rompimos el contrato?

Colono británico 3: Te voy a recordar una cosa la naturaleza del humano y de todos los seres es la subsistencia, para subsistir, tiene que haber sangre de por medio y, en este caso, como los nativos no se pudieron comunicar directamente con ellos y se empezaron a haber problemas por lo más mínimo, como era un nuevo mundo, imagínate tú, tú eres una niña chiquita y te empiezan hacer bullying, prácticamente te vas a querer defender, es un nuevo mundo que no conoces, no sabes lo máximo de ti para defenderte, ¿cómo no querías que eso hicieran los ingleses?

Maestra: a ver allá.

Nativa americana 2: si es cierto que en ambas partes hubo un interés más allá, pero el interés de los indígenas era "tú me enseñas nuevas cosas", "tú me enseñas a pescar" "tú me enseñas a cultivar", pero el de los ingleses era "tú me haces esto, tú me haces lo otro". Hubo intereses por parte de los dos y como para cualquier... como... razón que tenían eran guerras. Hubo destrozos, pero lo que quiero hablar sobre los indígenas que pues al no tener una educación, no tener como un... ¿cómo les diré?... cómo no tener la costumbre de que ser personas, ser más "salvajes", como nos veían, este... fueron tomados como prisioneros de guerra para después fueron vendidos en las plantaciones para la expansión de las colonias inglesas, además de la pérdida de tierra, cambiar nuestro estilo de vida radicalmente, pérdida de costumbres indígenas y tradiciones. Necesitábamos... ruido

Maestra: o sea, que pueden decir que... ¿su cultura se vio deteriorada al momento en el que los ingleses llegaron y comenzaron a poner otro tipo de conocimientos, y esto pudo deformar alguna de sus tradiciones? Okey... vamos a esperar las respuestas y ahora sigue usted, y después Nativa americana 3. Adelante Colona británica 2.

Colona británica 2: Bueno, miren si nosotros no hubiéramos llegado a su territorio, ustedes no hubieran tenido un desarrollo tecnológico y hubieran terminado como si fuera África, en un mundo pobre, sin nada agricultura, ganadería, riqueza, gastronomía, y ningún tipo de historia, ni de riquezas, ni fueran potencia mundial.

Maestra: el punto de Colona británica 2 es bastante controversial. Quedamos en que usted, ¿verdad?

murmullos

Maestra: ¡hey!, guardamos silencio, ahorita vamos con ustedes.

Nativa americana 4: Bueno, los ingleses llegaron a nuestro territorio para, bueno ya nos dieron sus razones, para aportarnos conocimientos, y de ellos también extraer algo de nosotros como riquezas. Al principio, en los primeros años estábamos como en un pacto porque hubo comercio, el intercambio de productos y conocimientos, tecnologías y todo, pero, los ingleses comenzaron a migrar más ingleses de... donde venían risa y.... pues muchos de ellos se establecieron en el territorio, nosotros los atendimos... ruido

Maestra: okey, ¿con qué quería llegar a su punto?

Quería dar a entender que... a pesar de que los ingleses tenían buenos motivos para llegar a introducir la tecnología, ese "progreso, que quizás de una visión occidental, ¿usted quiere decir que cuando ellos llegan dañaron a sus propias costumbres que los nativos americanos tenían?

Nativa americana 5: es que... llegaron nuevos colonos que...

Maestra: por ejemplo, no... sígale, sígale.

Nativa americana 5: el problema que tenemos no es que llegaran a nuestras tierras, el problema fue que quisieron adueñarse y llegar a un nuevo territorio como si todo eso fuera de ellos, de poder apropiarse.

Maestra: A ver, Santiago, digo, Colono británico 4.

Colono británico 4: abarcando el punto de ti fue que nosotros no llegamos inmediatamente a colonizar. Llevamos en plan de paz durante 14 meses, nos alimentaron, nos arroparon. Nosotros, usando el ejemplo de Colono británico 3 donde te hacen bullying y te defiendes. Ante estos temas.

murmullos fuertes

Colono británico 4: ¡ANTE ESTOS TEMAS!

murmullos fuertes *gritos*

Colono británico 5: No terminó de hablar Colono británico 4, dele la palabra a él.

Maestra: ¿Qué más pueden agregar ustedes, colonos británicos?

Colono británico 4: Nosotros fuimos como el niño que se quiere defender, ustedes agarraron parte de su...

murmullos fuertes

Maestra: a ver, ya. ¡Nativa americana 5!

Nativa americana 5: Abarcando el tema de lo que dijo Colona británica 2 es como que nadie garantiza que el hecho de que si no hubieran llegado a nuestro territorio no hubiéramos podido avanzar. Es como si nosotros no pudiéramos evolucionar pero a un paso lento, es como en un futuro digamos que... ruido

Maestra: a ver chicos, guarden silencio.

Nativa americana 5: un ejemplo es China, nadie conquistó China, nadie hizo nada y hoy en día China ha evolucionado mucho, tiene mucha tecnología y no fue como que alguien los conquistara. O sea nadie nos garantiza evolucionar.

Maestra: ¿usted considera que ustedes como nativos americanos pudieron desarrollarse en su único territorio, sin tener apoyo de los occidentales?

Nativa americana 5: sí.

Colono británico 3: sí, llegamos, hicimos todo nuestro show, ¿verdad?, eso de todos modos no sabía que iba suceder todo lo que sucedió tarde o temprano ¿por qué? Porque les voy a hablar de un acontecimiento histórico que se llama la guerra de... ruido que sucedió a nuestros antepasados, supongo que ustedes ya saben, pero les hago un mini-resumen. Eh... indígenas de Michoacán contra blancos americanos que se agarraron a fregadazos porque nosotros fuimos una raza que... ruido y aquí ya estoy citando otra cosa del pasado, en este caso, los llegaron con nosotros a discutir, no a discutir, a pelear de golpe, a asesinar de golpe, posibles... este tuvieron una diferencia de educación, ellos tuvieron la paz por el triunfo que los indígenas les permitieron hacer, y claro, sí, a China nadie los fue a conquistar, pero tarde o temprano ruido se podría decir que fueran agradecidos por ser conquistados por los ingleses, así se pudieran evitar una caída como la de Tenochtitlán, y eso que ustedes... ruido imagínense que tarde o temprano se hubiera hecho. En este caso, a lo mejor no había una manera que analice a grandes rasgos ruido y analicen una frase que les voy a decir "el secreto para cambiar es concentrar toda tu energía" no en luchar contra... ruido

Maestra: Hmmm, es lo que Colono británico 3 dice, recordemos que los nativos americanos no eran civilizaciones demasiado avanzadas, como las que estaban en Mesoamérica que ya tenían una cierta estructura urbana, todo eso, porque a diferencia de los mesoamericanos, las poblaciones indígenas del Norte no tenían un desarrollo... digamos en el plano de civilización, sino que ellos tardaron porque tenían una forma de vida más nómada, entonces cuando estas poblaciones inglesas/europeas llegan comienzan aportar más de sus conocimientos occidentales para poder desarrollarlos a ustedes.

Colono británico 4: complementando lo que dijo, no garantizamos que nosotros, no les dábamos una garantía a ellos de que iban a ser mejores llegando nosotros,

sí, tampoco tenemos su garantía de ellos de que no nos iban a atacar por eso hicimos el tratado. Primero ellos, nosotros les quitamos sus riquezas y los comenzamos a atacar porque ya no había un tratado de paz.

murmullos fuertes

Maestra: a ver, Nativa americana 2.

Nativa americana 2: retomando a lo que nos dijo Colona británica 2, que si no nos hubieran conquistado seríamos pobres. Ustedes vinieron a conquistarnos por nuestra riqueza, vinieron a quitarnos eso. Fuimos una sociedad educada, ni siquiera éramos una sociedad que fuéramos domesticada, éramos nómadas, nos alimentábamos de lo que encontráramos, pero tampoco tenían ustedes el derecho de llegar a esclavizarnos, a quitarnos tierras, a saquearnos porque eso no justifica nada de que "fuéramos salvajes", lo que ustedes pensaron, nos quitaron nuestras riquezas y tú me vienes a hablar de que "seríamos como África" si no nos hubieran colonizado. Y en pleno siglo XVI, ¿estamos en el siglo XVI, maestra? Seguimos avanzando como sociedad, eso no depende de alguien que venga a conquistar.

Maestra: eso que dice es muy interesante e importantísimo porque, y también retomo lo que dice Nativa americana 5, de que la misma población se pudo haber desarrollado desde su propio entorno sin necesidad de ocupar a alguien más, lo mismo pasó en, recordemos, en el tema de la esclavitud que sucedió en África, cuando los europeos llegan a África y comenzaron a quitar toda la población africana esto fue una limitante para que pudieran desarrollarse.

Nativa americana 7: ¿tanta necesidad de esclavizarnos?, ¿tanta necesidad había de maltratarnos?, ¿tanta necesidad que nosotros trabajáramos para ellos que nos vendieran? Y todavía nos traen las enfermedades a nosotros.

Maestra: ¿cómo responden a eso?

Colono británico 3: les voy a preguntar algo y quiero que me respondan rápido, ¿cómo sabían que era una conquista?

Nativa americana 7: al tratar de esclavizarnos.

Colono británico 3: ¿tratar de esclavizarlos? Okey, manejemos ese punto, recuérdelo, entonces... ¿por qué mantuvimos la paz?, ¿no creen que si hubiese sido una conquista los hubiéramos atacado primero?

Nativa americana 7: ¡Llegaron y rompieron tratos!

Colono británico 3: ¿Cómo rompimos tratos si no llegamos directamente con violencia? Si hubiera ese caso, no hubiéramos mantenido la disposición de mantener la paz. Como tal los hubiéramos venido a atacar y por un gran tiempo estuvimos tranquilos.

Nativa americana 8: Bueno, bueno, también ustedes estuvieron en un tiempo de expansión territorial, ustedes buscaron más territorio de lo que ya tenían. Con ese pacto también era una forma de mantenerlo asegurado... ruidos los recursos naturales y materiales fueron robados y no iban con nuestros acuerdos, fue una violación.

Nativa americana 6: nosotros simplemente respondimos, fue una manera de querer defenderse en las tierras que ellos comenzaron a conquistar.

Nativa americana 3: yo quiero agregar algo a lo que dijo Nativa americana 6, tengo una pregunta ¿por qué están tan seguros de que nosotros comenzamos la guerra?

Nativa americana 4: Hablan de los derechos y de que quién ganó más y quién ganó menos. Tocando el punto de Colono británico 2 que dice que sin su llegada no hubiéramos crecido como sociedad, sin embargo llegaron y al final de cuenta con el punto de Colono británico 4 con el niño que se defiende, el trato comenzó porque ambos lados quisieron llegar a tener un beneficio, ese beneficio eran conocimientos de ganadería u otra cosa, recordemos que uno exportaba manufacturas a África a cambiando esclavos y oro. Los esclavos fueron transportados a América para plantar azúcar, café, tabaco, productos que después se vendían en mercado EUROPEO. Es cierto que los europeos nos daban conocimientos a nosotros, pero también los aportábamos a ustedes porque nosotros éramos EXPLOTADOS, y todo

lo que nos enseñaban era para ustedes. Entonces ¿quién realmente tenía el beneficio?, ¿Quiénes se tenía que defender? Porque...

murmullos fuertes *aplausos*

Nativa americana 4: rompimos el contrato porque como un niño al que le hicieron bullying se va a defender, ¿quién tuvo el beneficio?, ¿quién realmente rompió el contrato? Porque los beneficios los tenían ustedes, yo creo que nosotros los indígenas les aportamos más a ustedes, porque nosotros realizábamos la mano de obra, literalmente ustedes no hacían nada, nosotros producíamos, les ayudamos a exportar, les facilitamos las actividades de caza para que pudieran tener la COMODIDAD.

murmullos fuertes

Colono británico 3: estas confundiendo las cosas, eso ya fue después de la independencia de Estados Unidos. Así que eso mismo que ustedes intoleraron, nosotros también, ahora, continuando, sí, nosotros fuimos como unos niños, pero ¿adivina qué? Nosotros tratamos de mantener la paz y ustedes también, y sí, creo que es el mismo punto, pero todo regresa al fin de cuentas a la paz y los acuerdos, pero también, nosotros ruido que era más o menos lo de ese tiempo, conquistar, porque en ese tiempo era nuestra labor, por eso lo hicimos. Así que continuando, en este caso los esclavos, te recuerdo las personas que tú estás defendiendo en el mayor comerciante de esclavos.

Maestra: bueno, el punto que dice Colono británico 3, es destacado, porque la esclavitud no únicamente de los colonos ingleses, los nativos americanos también tenían su sistema de esclavitud y esto se fue transformando cuando ellos llegan. Colonos, ¿ustedes creen que los tratados que ustedes hicieron fueron totalmente justos para los nativos americanos?

Colono británico 3: Sí, es como por ejemplo, si llegas a un lugar nuevo lugar, desconocido, tratas de mantener la paz porque no sabes lo que las personas son capaces de hacer. Esa es la idea, yo no voy abusar.

murmullos fuertes

Maestra: Shhhh, dejen participar a Nativo americano 1.

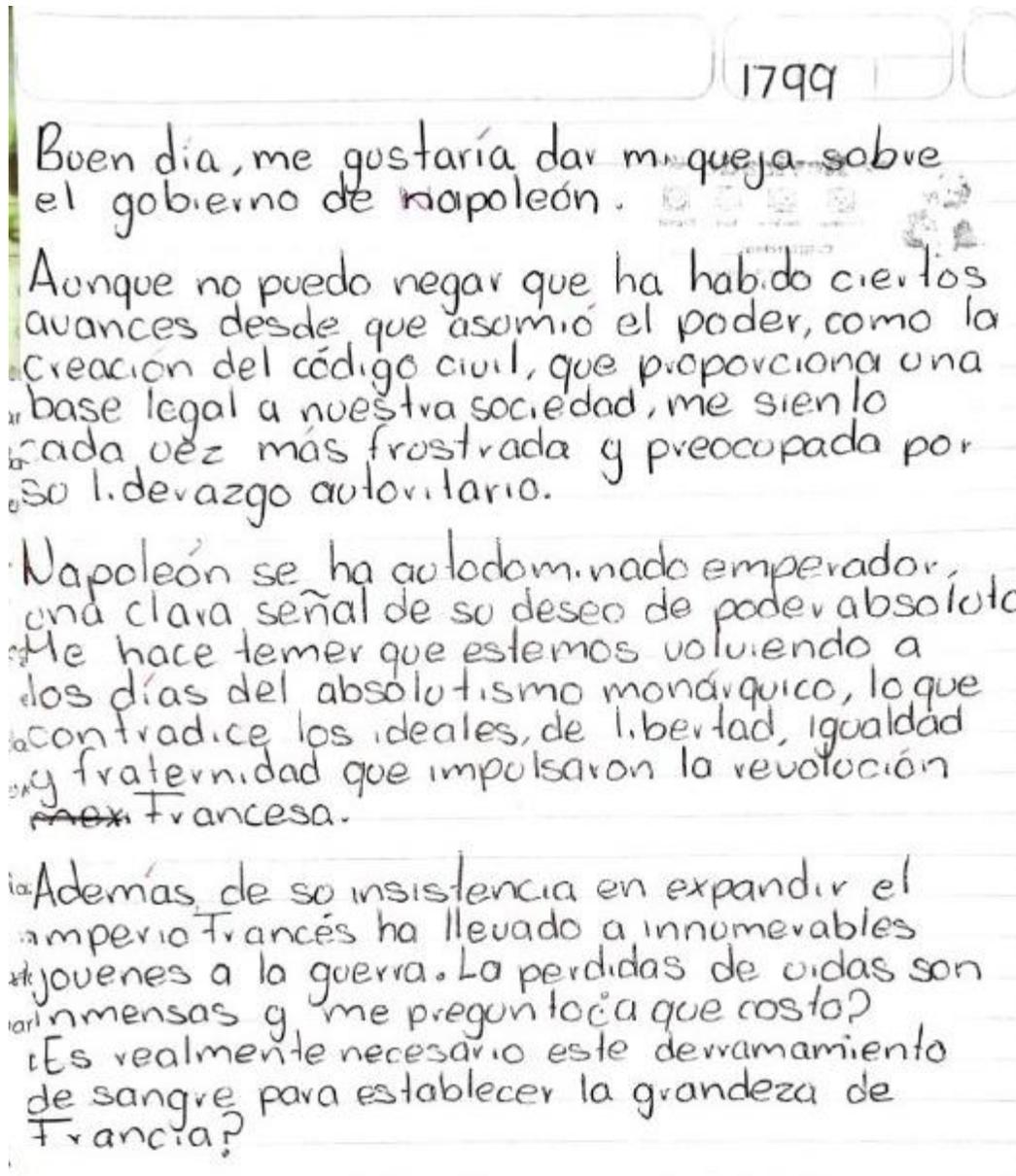
Nativo americano 1: Este... atendiendo los puntos que dijo Colono británico 3 de que básicamente es un lugar que no conocía, básicamente es un lugar que sí conocían porque tenían conocimientos que los españoles ya habían tenido, son 200 años de diferencia los que tenían los españoles a los ingleses. Ellos no llegaron en sí... al modo agresivo de los españoles, llegaron en un modo pacífico en el cual ya había pactos, en eso tienes razón, pero algo que se llama la Guerra Fría, la Guerra de Trincheras, donde atacabas a alguien de una forma más pasiva, donde esperabas que alguien atacara para atacar. Eso era lo que tenían los ingleses, los ingleses iban a conquistar, iban huyendo de sus problemas, iban recopilando todas las ideas que los españoles tenían, recordemos que los españoles no pudieron conquistar adecuadamente Norteamérica porque las civilizaciones eran más agresivas, pero no es que no tuvieran avances tecnológicos, de hecho ellos sí iban muy avanzados tecnológicamente en cuanto a armas de caza porque eran nómadas, pero no completamente todos, hay que separar los puntos de las civilizaciones que no solo eran una civilización, no todo Norteamérica no era una sola sociedad, eran varias. Por eso lo ingleses buscaban adaptarse con los que...

suena el timbre

murmullos fuertes

Anexo X

Trabajo del alumno. Carta histórica a Napoleón Bonaparte



Anexo XI

Trabajo del alumno. Carta histórica a Napoleón Bonaparte

18 de Marzo, 1815. París, Francia.

Estimado Napoleón Bonaparte.

Quisiera expresar algunas preocupaciones y sugerencias sobre su gobierno. Algunas ciudadanas están preocupadas por la centralización del poder y equidad económica. Sugerimos promover la participación ciudadana y mejorar el acceso a la educación.

Esperamos que considere estas inquietudes para construir un futuro más justo.

AH, Huichapa

(Cómo ayudarían esas acciones a consolidar a Francia como una nación justa?)

Anexo XII

Trabajo en equipo. Campaña política basada en el socialismo utópico.



Anexo XIII

Trabajo en equipo. Campaña política basada en el anarquismo.

