



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

TITULO: La enseñanza de la historia desde los símbolos patrios para el desarrollo del pensamiento crítico en sexto grado

AUTOR: Jesús Armando García Calzonzint

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Pensamiento crítico, Enseñanza de la historia, Símbolos patrios, Investigación-acción, Educación primaria

**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

2022



2026

**“LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE LOS SÍMBOLOS PATRIOS
PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN SEXTO GRADO”**

**TESIS DE INVESTIGACIÓN
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

PRESENTA:

Jesús Armando García Calzonzint

ASESORA:

Mtra. Erika Lizet Contreras Veraztegui

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO 2026



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 Jesús Armando García Calzonzint
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE LOS SÍMBOLOS PATRIOS PARA EL DESARROLLO
DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN SEXTO GRADO

en la modalidad de: Tesis

☐ para obtener el

Título en ☐ Licenciatura en Educación Primaria ☐

en la generación 2022-2026 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 7 días del mes de Julio de 2026.

ATENTAMENTE.


Jesús Armando García Calzonzint

Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



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

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 26 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. GARCIA CALZONZINT JESUS ARMANDO
De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, () Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, (X) Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE LOS SÍMBOLOS PATRIOS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN SEXTO GRADO

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 EDUCACIÓN PRIMARIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRO. BERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. ERIKA LIZET CONTRERAS VERAZTEGUI



Agradecimientos

Agradezco profundamente a mi familia, por haber sido el sostén fundamental durante todo este proceso. A mis hermanas, a mi tío, a mi padrastro, a mi madre y, de manera muy especial, a mis abuelos, quienes en los momentos más difíciles me brindaron su apoyo emocional y económico. Gracias por tenderme la mano cuando más lo necesité, por impulsarme a seguir adelante y por no permitirme rendirme.

A mi pareja, por acompañarme a lo largo de esta etapa y de toda la carrera. Gracias por tu apoyo constante, por estar presente en los momentos complicados y por ayudarme a seguir cuando el camino parecía más pesado. Reconozco que muchos de los logros alcanzados no habrían sido posibles sin tu compañía.

A mis amigos de la carrera, Gael Osvaldo García Jonguitud, Emiliano Benjamín Martínez Salazar y Aldrin Jared Domingo Cruz, por compartir conmigo este trayecto. Gracias por las conversaciones, las risas, el ánimo y el acompañamiento que hicieron más llevadero este proceso y que, afortunadamente, se ha extendido hasta el día de hoy.

A mi asesora, la maestra Erika Lizet Contreras Veráztegui, por su guía, paciencia y acompañamiento durante la elaboración de esta tesis. Su orientación fue fundamental para dar forma y continuidad a este trabajo.

Finalmente, aunque estas líneas no alcancen para nombrar a todas las personas que estuvieron presentes, quiero agradecer a cada una de ellas. De una u otra manera, su compañía, apoyo y confianza formaron parte importante del camino que hoy culmina con este trabajo.

Resumen

La presente investigación tiene como propósito analizar la enseñanza de la historia como una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación primaria. El estudio se llevó a cabo a partir de la implementación de diversas estrategias didácticas diseñadas y aplicadas por un docente en formación, quien buscó promover en los alumnos habilidades como el análisis, la interpretación, la argumentación y la reflexión sobre contenidos históricos.

La pertinencia de esta investigación surge en un contexto actual caracterizado por el acceso inmediato a la información, el uso constante de tecnologías digitales y la presencia de herramientas como la inteligencia artificial, lo cual ha modificado las formas en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento. En este escenario, se vuelve fundamental que los alumnos desarrollen la capacidad de cuestionar, seleccionar y comprender la información, evitando la repetición mecánica y favoreciendo un aprendizaje significativo.

Para ello, se diseñaron e implementaron una serie de intervenciones centradas en contenidos como los símbolos patrios, la identidad nacional y la historia de México, buscando que los estudiantes no solo adquirieron conocimientos, sino que también lograran interpretarlos y darles sentido desde su propio contexto. A lo largo del proceso, se utilizaron distintos instrumentos de evaluación, como cuestionarios, rúbricas y registros en el diario de práctica, que permitieron dar seguimiento a los avances en niveles como la comprensión, retención, análisis y valoración.

Índice

Capítulo 1: Introducción	7
1.1 Antecedentes	7
1.2 Justificación	10
1.3 Pregunta de investigación	12
1.4 Objetivos	12
1.4.1 Objetivo general	12
1.4.2 Objetivos específicos	13
1.5 supuesto	13
1.6 Contexto de la investigación	14
1.6.1 Contexto externo	14
1.6.2 Historia	21
1.6.3 Contexto interno	23
1.7 Metodología y recursos	25
1.7.1 Metodología, investigación acción	25
1.7.2 Investigación documental	27
1.7.3 Enfoque mixto: Cualitativo y cuantitativo	29
1.7.4 Planeación	29
1.7.5 Diagnóstico	30
1.7.6 Ciclo reflexivo	31
1.8 Fundamentación teórica	32
1.8.1 Aportaciones sobre pensamiento crítico	33
1.8.2 Aportaciones sobre enseñanza de la historia	39
1.8.3 La enseñanza de la historia en educación primaria	42
1.8.4 Pensamiento histórico y conciencia historia	45
1.8.5 Pensamiento histórico y pensamiento crítico.	47
1.8.6 Sobre nivel de lectura	49
1.8.7 Cómo enseñar pensamiento crítico	52
1.8.8 Lo referente a la NEM	54
Capítulo 2. Desarrollo de la intervención	57
2.1 Diagnóstico	57
2.2 Primera intervención	63
2.2.1 Papel del docente	81
2.3 Sesión número 2	83
2.3.1 Papel del docente	88
2.4 Tercera intervención	97
2.4.1 Rol del docente	105

2.5 Cuarta intervención	113
2.5.1 Papel del docente	118
2.6 Quinta Intervención	126
2.6.1 Rol del docente	128
Capítulo 3. Discusión de los hallazgos	136
3.1 Resultados	136
Conclusiones:	142
Bibliografía	145

Capítulo 1: Introducción

1.1 Antecedentes

Los antecedentes permiten situar una investigación dentro del conocimiento ya existente sobre una temática determinada. Su análisis posibilita reconocer los aportes realizados por otros investigadores, identificar tendencias de estudio y comprender la relevancia del problema que se pretende abordar.

Por ello, a continuación se presentan antecedentes relacionados con el pensamiento crítico y la enseñanza de la historia, organizados desde una perspectiva amplia hacia una más específica. Se parte de investigaciones desarrolladas en contextos internacionales y nacionales, para posteriormente abordar estudios realizados en el ámbito estatal, institucional y escolar. Este recorrido permite contextualizar la presente investigación y reconocer los elementos que justifican su pertinencia dentro del campo educativo.

Perspectiva internacional

A nivel global, el pensamiento crítico ha sido reconocido como una de las competencias clave del siglo XXI, indispensable para la formación de ciudadanos capaces de analizar información, tomar decisiones fundamentadas y participar de manera activa en la sociedad. Organismos internacionales como la **UNESCO** han señalado que la enseñanza de la historia juega un papel fundamental en este proceso, pues permite que los estudiantes comprendan la complejidad del pasado, contrasten fuentes, cuestionen interpretaciones y construyan explicaciones fundamentadas que inciden directamente en el fortalecimiento de

su capacidad crítica.

Investigaciones en contextos internacionales respaldan esta relación. Por ejemplo, Seixas y Morton (2013), desde Canadá, propusieron los *Seis conceptos del pensamiento histórico*, de los cuales la evidencia y la dimensión ética están estrechamente vinculados al desarrollo de habilidades críticas. Asimismo, Wineburg (2001), en Estados Unidos, mostró cómo los expertos en historia analizan las fuentes con escepticismo y rigor, mientras que los estudiantes tienden a aceptarlas sin cuestionamiento, subrayando la necesidad de enseñar estrategias que fortalezcan el pensamiento crítico desde la historia.

Perspectiva nacional

En México, la **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos** establece en su Artículo 3° que la educación debe formar en valores de justicia, respeto a los derechos humanos y amor a la patria, así como promover el conocimiento de la historia y la cultura nacional. Estos elementos constituyen bases normativas para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, pues la reflexión histórica les permite analizar procesos sociales, valorar la diversidad cultural y cuestionar las problemáticas de su entorno.

Además, el Gobierno de México ha impulsado herramientas como la plataforma digital *Memórica: México, haz memoria*, que recopila fuentes históricas y culturales con el propósito de preservar la memoria colectiva. Si bien su objetivo principal es documental, constituye también un recurso para desarrollar el pensamiento crítico en el aula, al posibilitar la comparación de versiones y el análisis de los acontecimientos desde distintas perspectivas.

Perspectiva regional y local

En el estado de San Luis Potosí, y particularmente en la Benemérita Escuela Normal del Estado, se han desarrollado diversas investigaciones centradas en el pensamiento crítico y en las distintas formas de promoverlo en el nivel primaria. Un ejemplo de ello es el trabajo de Jacobo Martínez (2019), titulado El favorecimiento del pensamiento crítico y creativo en los niños de segundo mediante el uso de organizadores gráficos, en el cual se aborda el desarrollo de estas habilidades a través de la implementación de organizadores gráficos como herramienta didáctica.

Por otro lado, la enseñanza de la historia también ha sido objeto de estudio en este contexto académico. Existen múltiples artículos y tesis publicados por la institución que analizan este campo, en algunos casos estableciendo vínculos con el desarrollo del pensamiento crítico, lo que evidencia un interés constante por fortalecer la enseñanza de esta disciplina desde enfoques innovadores.

Perspectiva micro: contexto escolar

En el ámbito inmediato, la Escuela Primaria **Profesor Tiberio Morán Aguilar** enfrenta una problemática común a muchas instituciones de educación básica: la enseñanza de la historia suele ser relegada a un segundo plano frente a otras asignaturas. Esto limita que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo que les permita analizar el pasado y relacionarlo con su presente cotidiano. A partir de esta necesidad surge la presente investigación, cuyo propósito es analizar cómo una enseñanza contextualizada de la historia,

apoyada en la interpretación crítica y en el uso de las historias de vida de los estudiantes de sexto grado, puede contribuir al fortalecimiento del pensamiento crítico durante el ciclo escolar 2025–2026.

1.2 Justificación

La justificación de una investigación permite explicar las razones que motivan su realización, así como la relevancia académica, social y educativa del problema estudiado. Asimismo, posibilita identificar los beneficios que puede generar, los aportes que ofrece al campo de conocimiento y su utilidad para la práctica profesional.

En este apartado se exponen los argumentos que sustentan la pertinencia de la presente investigación, considerando tanto las necesidades identificadas en el contexto escolar como las contribuciones que puede ofrecer al estudio del pensamiento crítico y la enseñanza de la historia. De igual manera, se describen los principales beneficiarios del proyecto, los conocimientos que se pretende aportar y las implicaciones que sus resultados pueden tener para la práctica docente y para futuras investigaciones relacionadas con la temática.

¿Quiénes se verán beneficiados con esta investigación?

Los principales beneficiarios serán los alumnos, ya que este proyecto busca desarrollar en ellos habilidades para pensar históricamente, interpretar los hechos dentro de su contexto, identificar causas y consecuencias, establecer relaciones temporales y, sobre todo, construir

una postura crítica frente a las problemáticas del pasado y del presente. Esto no solo enriquecerá su formación académica, sino también su formación ciudadana, ya que les permitirá participar de forma más reflexiva y responsable en su entorno social.

¿Qué hueco de conocimiento se llena con este trabajo?

La investigación responde a una necesidad identificada en el aula: la limitada integración entre la enseñanza de la historia y el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica. A menudo, la historia se enseña de forma descontextualizada, sin vincular los contenidos con la vida cotidiana del alumnado ni promover una reflexión profunda sobre su relevancia actual. Este proyecto busca llenar ese vacío, demostrando cómo una enseñanza contextualizada y reflexiva de la historia puede contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, en especial en sus habilidades para argumentar, cuestionar y tomar decisiones informadas.

¿Cuáles son los beneficios o utilidad de la investigación?

La utilidad de esta investigación radica en su aporte a la formación de nuevas generaciones con pensamiento crítico, capaces de reconocer las injusticias del pasado y del presente, y de actuar para prevenir su repetición. A través de esta propuesta, se busca contribuir a una educación que forme ciudadanos conscientes, informados y empáticos, con capacidad para analizar diversas perspectivas históricas y comprender los procesos sociales en los que están inmersos. Esto puede impactar directamente en la cultura escolar, fomentando ambientes de diálogo, respeto y reflexión en el aula.

¿Qué aporta la investigación a la transformación de la práctica docente?

Desde la perspectiva del quehacer docente, esta investigación representa una oportunidad para revalorar la enseñanza de la historia en el nivel primario, dándole un enfoque más dinámico, contextualizado y significativo. Favorece la implementación de estrategias didácticas centradas en el análisis, la interpretación crítica y la conexión con la realidad de los estudiantes, alejándose de prácticas meramente memorísticas.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cómo contribuye al desarrollo del pensamiento crítico el manejo de una enseñanza contextualizada de la historia y su interpretación crítica mediante el uso de la historia contextualizada en alumnos de sexto grado, desde el tema símbolos patrios, en la Escuela Primaria Profesor Tiberio Morán Aguilar durante el ciclo escolar 2025–2026?

1.4 Objetivos

Con la finalidad de orientar el desarrollo de la presente investigación y delimitar los alcances del estudio, se establecieron los siguientes objetivos. Estos permitieron dirigir las acciones realizadas durante el proceso de investigación, así como definir los aspectos que se pretenden analizar a través de las intervenciones implementadas en el aula.

1.4.1 Objetivo general

Analizar cómo el desarrollo del pensamiento crítico, a partir de una enseñanza contextualizada de la historia y su interpretación, se fortalece en los alumnos de sexto grado de

la Escuela Primaria Profesor Tiberio Morán Aguilar durante el ciclo escolar 2025–2026.

1.4.2 Objetivos específicos

- Diseñar las estrategias didácticas utilizadas en la enseñanza de la historia que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos de sexto grado.
- Analizar la relación entre la comprensión contextualizada de los contenidos históricos y la capacidad de los estudiantes para formular juicios críticos sobre situaciones del pasado y del presente.
- Valorar los cambios en el pensamiento crítico de los alumnos a partir de la implementación de actividades que vinculen la historia con su contexto social, cultural y cotidiano.

1.5 supuesto

Se supone que la implementación de una enseñanza contextualizada de la historia, acompañada de la interpretación crítica y el uso de las historias de vida de los alumnos de sexto grado, contribuirá significativamente al fortalecimiento de su pensamiento crítico. Esto se reflejará en una mayor capacidad de los estudiantes para cuestionar, analizar y emitir juicios fundamentados sobre situaciones del pasado y del presente, así como en la posibilidad de relacionar los contenidos históricos con su contexto social, cultural y cotidiano dentro de la Escuela Primaria *Profesor Tiberio Morán Aguilar* durante el ciclo escolar 2025– 2026.

1.6 Contexto de la investigación

Con el propósito de comprender las condiciones en las que se desarrolló la presente investigación, resulta necesario describir el contexto en el que se llevó a cabo. Las características sociales, culturales, institucionales y escolares influyen de manera directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que su análisis permite interpretar con mayor precisión los resultados obtenidos durante las intervenciones.

En este apartado se presentan los elementos más relevantes del contexto de investigación, partiendo de aspectos generales hasta llegar a las características particulares del grupo y de la institución donde se realizó el estudio.

1.6.1 Contexto externo

La escuela se encuentra ubicada en Hacienda Canutillo #140 Fraccionamiento Hacienda de Jacarandas, S.L.P., entre las calles Hacienda de Peotillos y Hacienda J. María con código postal 78140.



Figura 1: Ubicación de la escuela

Se encuentra entre las calles Hacienda Gargaliote y Hacienda de las Garzas, la colonia conecta con las calles anteriormente mencionadas y además de Hacienda las Palmas, Hacienda el Sauce y Hacienda de los cruces.

La escuela se encuentra en una buena ubicación al suroeste de la zona metropolitana de San Luis Potosí, la zona es residencial, con negocios pequeños y medianos. Cerca de la zona están ubicadas varias vialidades principales de la ciudad, como son el anillo periférico y el Boulevard Rio Santiago. O puntos más referenciales como el Cecyte plantel 1 que se encuentra por los alrededores.



Figura 2: Boulevard Rio Santiago

Medios de transporte

Debido a que es una zona residencial la mayoría de las familias viven a no más de 5 a 10 minutos de la institución educativa de la cual hacemos referencia en este texto, por lo cual se transportan principalmente caminando.

Pero no hay familia exentas de vivir más retiradas de la escuela, por lo cual recurren a otros medios de transporte como lo son principalmente auto particular, motocicleta y transporte público, a pesar de requerir estos medios para llegar a tiempo y con bienestar a la escuela, el recorrido suele tardar entre 10 y 30 minutos, por lo que podemos deducir que no dejan de vivir a los alrededores de la zona.

Ámbito Económico

Las principales fuentes de empleo de la zona reside por actividades relacionadas al comercio, ya sea trabajando en una tienda o siendo dueños, los negocios van desde mercerías hasta restaurantes/puestos de comida, además de que muchos se desempeñan en la construcción como fuente de empleo. Por lo anterior mencionado se pueden encontrar una gran cantidad de comercios cercanos, como lo son: 17 tiendas de abarrotes, local de tatuajes, papelería “El Lápiz”, 9 estéticas, bazar de ropa, tienda de autoservicio OXXO, tienda departamental ELEKTRA, y diversos puestos de comida como taquerías, cocinas económicas, diversos restaurantes. Además está próximo a inaugurarse una Bodega Aurrera.



Figura 3: Comercios de la zona

El nivel económico se encuentra entre medio bajo y medio, los habitantes y familias de la comunidad cuentan con lo necesario para cubrir sus necesidades básicas y no tener ninguna complicación, sin embargo no pueden gozar de algunos lujos, aunque cierto sector si cuenta con un nivel algo mayor al promedio pero eso refleja una pequeña parte de la comunidad.

Las familias con su ingreso son capaces de acceder a los servicios básicos, como el agua, electricidad, etc. vivienda propia o alquiler, ingresos estables, acceso a educación y salud, tienen la posibilidad de ahorrar para realizar gastos no esenciales.

Pese a todo lo anteriormente planteado también hay desafíos económicos, como la falta de oportunidades laborales mejor pagadas, pero esta situación no es exclusiva de la zona ya que actualmente esto se vive en todo el país.

Ámbito Social

La escuela se encuentra en la cabecera municipal de San Luis Potosí, la cual cuenta con 911,908 habitantes aproximadamente, esto el último censo hecho por el INEGI, desgraciadamente no existe uno hecho específico para la colonia La Hacienda, por lo cual

no existe un dato exacto de cuanta gente habita en esta zona.

La zona cuenta con todos los servicios públicos, agua, luz, drenaje, telecomunicaciones, transporte, y ninguno muestra alguna falla aparente o grave. Por lo cual no existe quejas de parte de la comunidad en este aspecto.

Las viviendas se encuentran en buenas condiciones y son del tipo condicional, las casas suelen ser de alrededor de dos pisos, y de estructura modesta, la gran mayoría cuentan con cochera. Algunas casas están en malas condiciones pero son por el paso del tiempo o alguna otra cuestión. En su mayoría la construcción es sólida, construida a partir de ladrillo y cemento.



Figura 4: Casas alrededor de la escuela

La conformación familiar suele ser nuclear, aunque hay muchos casos donde son extendidas, así que principalmente se puede dividir en estos dos tipos. Pero también se presentan varios casos de divorcios, por ende también se pueden encontrar familias de padres separados o ensamblados.

Ámbito cultural

La zona anteriormente contaba con pandillerismo, pero al pasar de los años ha ido disminuyendo, aún existen pandillas por las zonas que causan conflictos y también incrementan el consumo de drogas, además de causar alguno grafitis, esto ha provocado que se deba transitar la zona con sus debidas precauciones, ya que hay casos de asaltos.



Figura 5: Graffitis

Otro problema social que demuestra la desigualdades sociales son la falta de ofertas de empleo que hay por la zona, lo cual repercute en que los jóvenes busquen unirse a estos grupos conflictivos que los llevan por mal camino, aunque la colonia está bajo la jurisdicción del gobierno municipal de S.L.P se ven pocas patrullas por la zona.

Hay varios servicios cercanos que repercuten en la cultura de la zona, como lo son: capilla de San Judas Tadeo, Casa de la Vida y La Paz, La escuela primaria Profesor José Tiberio Moran Aguilar y centro de capacitación de educación especial.

Parte de la cultura también son las costumbres y tradiciones, y en la zona suelen celebran las fiestas tradicionales como lo son las fiestas patrias, navidad y día de muertos.

También hay una fuerte creencia religiosa por lo cual se celebra a San Judas Tadeo y a la Virgen de Guadalupe.



Figura 6: Imagen religiosa

Como se puede observar por las fechas celebradas la principal religión de la zona es la católica, pero también se practica la religión cristiana pero en mucha menor medida.

Las personas cuentan con un nivel educativo de nivel bachillerato en su mayoría, algunos tienen estudios de nivel superior, ya sea licenciatura o ingeniería, y se presentan casos donde solo se llegó hasta nivel secundaria.

Componente político

La comunidad aunque extensa cuenta con algunos grupos y comités para la mejora y organización de ciertos eventos, y también cuentan con el apoyo de organizaciones gubernamentales que principalmente buscan ayuda a las familias de la zona.

A nivel político no se nota una preferencia notable en la zona, y casi ninguna casa cuenta con publicidad dirigida a algún partido o gobernante, y aunque la zona y principalmente la escuela primaria cuentan con el apoyo del gobierno estatal no se ve ninguna

preferencia, aunque existen paredes en terrenos baldíos que muestran apoyo a ciertos partidos.



Figura 7: Ejemplo de publicidad en paredes

1.6.2 Historia

La fundación de la escuela surgió como una respuesta a la necesidad educativa de la población de la colonia Las Julias. Ante esta demanda, los representantes de la Junta de Mejoras de la colonia impulsaron la gestión de un terreno para la construcción de un plantel educativo. Fue en 1987 cuando iniciaron las gestiones para obtener la donación del terreno, logro que se concretó el 15 de diciembre de 1988, gracias al apoyo del Cabildo de San Luis Potosí.

Al momento de elegir el nombre del nuevo centro educativo, los padres de familia propusieron tres opciones: Benito Juárez, Miguel Hidalgo y José Tiberio Morán Aguilar. Finalmente, se decidió nombrarla en honor a este último, en reconocimiento a su destacada trayectoria en el ámbito educativo del estado. Además, la familia Morán Aguilar brindó apoyo a la institución, destacando el respaldo del Doctor en Física José Luis Morán López.

Desde la Inspección Escolar de la zona 125, el profesor Leovigildo Argüelles Roque designó a las maestras Rosario Núñez Ramírez, Esther Castillo Gómez y María del Rosario Gómez González como las responsables de supervisar y validar la creación de la escuela. Tras los trámites administrativos correspondientes, la institución fue oficialmente autorizada por las autoridades educativas el 15 de diciembre de 1989, aunque su reconocimiento oficial se emitió el 29 de septiembre de 1990, cuando la maestra María del Rosario Gómez González fue nombrada como su primera directora.

En sus inicios, la escuela operó en varias casas particulares ubicadas en la calle Flamingos No. 165, en la colonia Las Julias, con tres grupos: primero, segundo y tercero de primaria. Durante el ciclo escolar 1990-1991, se sumaron nuevos docentes al equipo de trabajo, entre ellos la profesora María de Lourdes Infante Rivera y el director Ezequiel Guzmán Veloz. La plantilla docente incluía también a Esther Castillo Gómez, Ma. Mercedes Hernández Valdés, Francisco Martínez Ramírez y Delfino Gómez Pastrana (especialista en Educación Física), además de un maestro de grupo integrado y un auxiliar de intendencia, el señor Andrés N.. En esta etapa, la escuela aún operaba en espacios prestados por un plantel de Educación Especial.

A lo largo del tiempo, la comunidad escolar —compuesta por maestros, alumnos y padres de familia— ha trabajado arduamente para mejorar las instalaciones. Fue en la segunda mitad del ciclo escolar 1990-1991 cuando la escuela comenzó a funcionar en su propio edificio, resultado del esfuerzo colectivo que incluyó faenas, cooperación económica, participación en actividades cívicas y culturales, y múltiples gestiones. Gracias a este trabajo, se lograron construir aulas, salones, bardas, baños y anexos, consolidando la infraestructura

del plantel.

Con el paso de los años, la escuela ha seguido evolucionando, beneficiándose de donaciones, remodelaciones y mejoras en mobiliario, material educativo y equipo tecnológico. También ha recibido material de limpieza y deportivo, lo que ha contribuido a crear un mejor ambiente de aprendizaje y convivencia.

1.6.3 Contexto interno

La Escuela Primaria “Profesor José Tiberio Morán Aguilar” está ubicada en Hacienda Canutillo #140, Fraccionamiento Hacienda de Jacarandas, San Luis Potosí (C.P. 78140). Es de carácter público, de organización completa, turno matutino (de 8:00 a 13:00 horas), C.C.T. 24DPR3238L, perteneciente a la zona escolar 125, sector 03. La escuela lleva el nombre de “Profr. José Tiberio Morán Aguilar”, destacado maestro normalista de San Luis Potosí, reconocido por formar ciudadanos con valores éticos.

La zona es urbana, cerca del centro de la ciudad, hay varios establecimientos cerca y no hay muestras de pandillerismo, aunque maestros con tiempo en la escuela comentan que en el pasado se vivían varios casos de vandalismo.



Figura 8: Logo de la escuela

Sus instalaciones están compuestas por 12 aulas equipadas, un laboratorio de cómputo (actualmente en desuso), una biblioteca, un salón de usos múltiples, bodegas, baños para alumnos y maestros, una cancha cívica, espacios verdes, área de bancas bajo los árboles y 3 cooperativas que venden alimentos. La dinámica de ingreso y salida es organizada, así como el manejo de comisiones (biblioteca, guardias, periódico mural) y el involucramiento de padres en actividades de apoyo. La plantilla consta de 13 maestros de grupo, 1 de educación física, 1 intendente y la directora. En la escuela primaria se encuentra la supervisión de zona.

Dentro del aula de 6° B, bajo la guía de la maestra Irene Vianey Quistian, quien cuenta con 2 años de servicio, se encuentran inscritos 32 alumnos, distribuidos equitativamente entre 17 niñas y 15 niños.

La dinámica del grupo es, en general, tranquila y estable, aunque se percibe una polarización evidente entre niñas y niños, especialmente al momento de formar equipos, donde los grupos tienden a organizarse de manera separada en grupos que parecieran previamente

establecidos.

1.7 Metodología y recursos

1.7.1 Metodología, investigación acción

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque de investigación-acción educativa, debido a que no solo buscó comprender una problemática identificada dentro del aula, sino también intervenir en ella para generar mejoras en la práctica docente y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque permite que el docente asuma un doble papel: por una parte, como responsable de la enseñanza y, por otra, como investigador de su propia práctica, analizando de manera sistemática las acciones realizadas y sus efectos en el alumnado.

La investigación se sustentó en el modelo propuesto por Kemmis y McTaggart (1988), el cual plantea un proceso cíclico compuesto por las fases de planificación, acción, observación y reflexión. A través de estas etapas es posible identificar problemáticas educativas, diseñar estrategias de intervención, implementarlas en el contexto real y posteriormente analizarlas para introducir mejoras que favorezcan el proceso educativo.

La elección de esta metodología respondió a las características propias de la investigación, ya que el propósito fue fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes mediante la enseñanza de la historia. Para ello, se diseñaron e implementaron cinco intervenciones didácticas centradas en contenidos relacionados con los símbolos patrios y la identidad nacional. Cada una de estas intervenciones fue observada y analizada con la finalidad de identificar fortalezas, dificultades y áreas de oportunidad que permitieran realizar ajustes en las sesiones posteriores.

En este sentido, la investigación-acción estuvo presente durante todo el proceso. Los resultados obtenidos en cada intervención dieron lugar a procesos constantes de reflexión que permitieron modificar estrategias, replantear actividades y ajustar el papel del docente dentro del aula. Por ejemplo, las primeras sesiones evidenciaron que las actividades con una participación más directiva del docente limitaban algunos procesos de análisis y reflexión por parte de los estudiantes. A partir de estas observaciones, se implementaron actividades donde el alumnado asumió un papel más activo, favoreciendo la argumentación, la interpretación y la construcción colectiva del conocimiento.

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Profr. José Tiberio Morán Aguilar”, con la participación de estudiantes de sexto grado. Para la recopilación de información se emplearon diversas técnicas e instrumentos, entre ellos la observación participante, el diario de práctica, los productos elaborados por los alumnos, cuestionarios, rúbricas y listas de cotejo. Estos instrumentos permitieron documentar los cambios observados durante el desarrollo de las intervenciones y dar seguimiento a los avances relacionados con el pensamiento crítico y la comprensión de contenidos históricos.

El proceso metodológico inició con una fase diagnóstica, en la que se identificaron las principales necesidades del grupo respecto al conocimiento histórico y al desarrollo del pensamiento crítico. Posteriormente se realizó la planificación de las intervenciones, la implementación de las actividades, la observación sistemática de los resultados y la reflexión constante sobre la práctica docente. Este ciclo se repitió a lo largo de toda la investigación, permitiendo que cada intervención se enriqueciera a partir de los hallazgos obtenidos en la anterior.

Finalmente, se respetaron los principios éticos de confidencialidad, anonimato y uso responsable de la información, garantizando la protección de la identidad de los estudiantes participantes y asegurando que los datos obtenidos fueran utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación.

1.7.2 Investigación documental

- La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque documental y cualitativo, ya que se basa en el análisis, interpretación y síntesis de diversas fuentes teóricas relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico en el ámbito educativo, con especial atención a su aplicación en la enseñanza de la Historia.

- El estudio es de tipo descriptivo y analítico, pues se centra en la revisión y sistematización de conceptos, enfoques y propuestas de distintos autores que abordan la formación del pensamiento crítico en la educación básica, con el propósito de identificar elementos teóricos que sustentan prácticas docentes más reflexivas y significativas.

- Las fuentes consultadas incluyen textos académicos y obras especializadas de autores reconocidos en el campo del pensamiento crítico y la educación, entre ellos: “Pensamiento crítico y aprendizaje: Una competencia de alto nivel en la Educación Básica” de María del Pilar Rodríguez y Díaz; “Pensamiento crítico y creatividad en el aula” de Martín López Calva; y “Enseñar pensamiento crítico” de Bell Hooks.

Asimismo, se consultaron artículos, tesis y documentos complementarios relacionados con la enseñanza de la Historia y las competencias cognitivas superiores, disponibles en repositorios académicos como RedALyC, Scielo y Google Académico.

- La recolección de información se realizó mediante una búsqueda bibliográfica sistemática, priorizando fuentes recientes (2018–2024) y relevantes para el

contexto educativo mexicano. Cada fuente fue analizada mediante la elaboración de fichas de lectura que incluyeron datos bibliográficos, ideas principales, categorías temáticas y posibles aportes a la práctica docente.

- El procedimiento metodológico comprendió las siguientes etapas:
- Delimitación del tema y objetivos, centrados en la reflexión sobre el pensamiento crítico como competencia transversal en la enseñanza de la Historia.
- Búsqueda, selección y organización de fuentes documentales pertinentes al campo de estudio.
- Lectura comprensiva y fichaje analítico de las obras seleccionadas.
- Sistematización de la información en categorías: fundamentos del pensamiento crítico, estrategias para promoverlo en el aula, y su vinculación con la enseñanza de la Historia.
- Análisis interpretativo y redacción de los resultados, destacando las coincidencias, aportes y contrastes entre los distintos enfoques teóricos.
- El análisis de la información se llevó a cabo con un enfoque cualitativo interpretativo, centrado en identificar los puntos de convergencia entre las teorías *revisadas* y su relevancia para la práctica docente. A partir de esta revisión se busca fundamentar una propuesta educativa que fomente la enseñanza de la Historia desde una perspectiva crítica, reflexiva y emancipadora.
- Finalmente, se respetaron los principios éticos de la investigación académica, garantizando la correcta citación y referencia de todas las fuentes consultadas conforme a las normas APA (7.^a edición).

1.7.3 Enfoque mixto: Cualitativo y cuantitativo

El enfoque de la presente investigación es mixto, ya que integra elementos cualitativos y cuantitativos para el análisis del fenómeno estudiado. Desde el enfoque cualitativo, se busca evaluar las actitudes de los alumnos en relación con el desarrollo del pensamiento crítico y la manera en que se desenvuelven dentro del ámbito escolar, considerando aspectos como la participación, la reflexión, la argumentación y la toma de decisiones.

Por otra parte, el enfoque cuantitativo se emplea mediante la aplicación de pruebas escritas, a partir de las cuales se asignará un puntaje que permitirá medir de manera objetiva el nivel de desempeño y el progreso de los alumnos. La combinación de ambos enfoques posibilita una comprensión más integral del proceso de aprendizaje, al articular la observación y el análisis de actitudes con datos numéricos que respaldan los resultados obtenidos.

1.7.4 Planeación

La planeación de las sesiones se elaboró en congruencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Si bien no se adoptó completamente la metodología por proyectos que esta propone, debido a limitaciones de tiempo y condiciones de implementación, se retomaron contenidos establecidos en los Libros de Texto Gratuitos, tales como la identidad nacional, la historia de Tenochtitlan y los símbolos patrios.

Cada sesión fue diseñada de manera individual, aunque articulada en torno a una temática común, lo que permitió dar continuidad al proceso formativo. A lo largo de su aplicación, la planeación fue objeto de ajustes y modificaciones en función de las necesidades observadas en el grupo, los cuales se describen en los apartados correspondientes.

En cuanto al formato, se utilizó un diseño institucional propio de la escuela donde se llevó a cabo la investigación, el cual fue adaptado a partir de la integración de distintos modelos de planeación revisados tanto en la Escuela Normal como en propuestas compartidas por otros estudiantes de la licenciatura. Véase en (Anexo A)

1.7.5 Diagnóstico

El diagnóstico para la recopilación de la información que sustenta el presente documento se llevó a cabo en dos momentos. En una primera etapa, se buscó identificar y analizar el nivel de conocimiento que poseen los alumnos respecto a los símbolos patrios, centrándose específicamente en la bandera de México, con el propósito de reconocer el grado de comprensión de su significado, elementos y valor histórico y cultural.

En una segunda etapa, el diagnóstico está orientado a visibilizar el nivel de lectura en el que se encuentran los alumnos, considerando que la lectura es una habilidad fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico. Este análisis permitirá comprender cómo las competencias lectoras influyen en la interpretación, reflexión y construcción de ideas, aspectos esenciales para el proceso de aprendizaje y para la formación integral de los estudiantes.

Ambos diagnósticos serán evaluados mediante el uso de una rúbrica, la cual permitirá establecer criterios claros y previamente definidos para valorar el nivel de desempeño de los alumnos. Esta herramienta facilitará una evaluación sistemática y objetiva, al considerar indicadores específicos relacionados con el conocimiento de los símbolos patrios —en particular la bandera de México— y con las habilidades lectoras de los estudiantes. Asimismo, el uso de la rúbrica permitirá identificar fortalezas y áreas de oportunidad en cada uno de los aspectos

evaluados, aportando información relevante para el análisis de los resultados y la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas.

1.7.6 Ciclo reflexivo

Para el desarrollo de la investigación se utilizó el ciclo reflexivo propuesto por Smith, el cual permite analizar de manera sistemática la práctica docente a partir de la experiencia, la reflexión y la toma de decisiones orientadas a la mejora continua. Este modelo resulta pertinente, ya que favorece la comprensión de lo ocurrido en el aula y la posibilidad de replantear estrategias didácticas en función de los resultados obtenidos.

En este sentido, el ciclo reflexivo se entiende como un proceso estructurado que guía la práctica profesional:

El ciclo reflexivo implica una secuencia de momentos interrelacionados que parten de la descripción de la experiencia, continúan con el análisis de lo sucedido y conducen a la reflexión crítica que permite la toma de decisiones para la mejora de la práctica. Este proceso no es lineal, sino dinámico, ya que el docente regresa constantemente a su acción para reinterpretarla, resignificarla y transformarla en función de nuevas comprensiones y necesidades del contexto educativo. (Smith, 1991, p. 45)

A partir de este enfoque, la investigación se desarrolló como un proceso continuo de análisis y ajuste, en el que cada intervención permitió generar nuevas reflexiones que orientaron las siguientes acciones dentro del aula.

Tabla 1: Ciclo reflexivo

Fase del ciclo - denominación	Acción de pensamiento	Preguntas motivadoras
--------------------------------------	------------------------------	------------------------------

Descripción	Describir, narrar, analizar.	¿Qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Con quiénes? ¿De qué manera?
Explicación – Información	Explicar, dar razones de las elecciones. Interacción teoría y práctica, práctica y teoría. Resolución de problemas, creatividad y Metacognición.	¿Cuál es el sentido de la enseñanza? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué teorías fundamentan la acción educativa?
Confrontación	Comprensión, reflexión conjunta con los colegas.	¿Cómo llegué a ser de esta forma?
Reconstrucción	Reconceptualizar, generar nuevas comprensiones.	¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?

Fuente: La reflexión en el proceso de formación docente: una cuestión tan necesaria, a partir de la base de Smyth (1991) y Giacobbe (1997).

1.8 Fundamentación teórica

En este capítulo presento las aportaciones teóricas que sirven como base para esta investigación. La información que retomo proviene de una revisión bibliográfica amplia, seleccionada porque ayuda a comprender mejor el tema y a sustentar los análisis desarrollados a lo largo del trabajo.

Las fuentes consultadas pertenecen a autores y autoras de distintos contextos, tanto locales como nacionales e internacionales. Esta diversidad permite construir una visión más completa del fenómeno, comparar ideas y enriquecer el análisis. De esta manera, el marco teórico no sólo reúne antecedentes, sino que abre un diálogo entre diferentes enfoques y formas de entender el tema.

Las aportaciones retomadas se relacionan con la postura teórica que asumo en este estudio. Incluso cuando algunas no coinciden del todo con mi perspectiva, las incluyo porque permiten cuestionar, contrastar y ampliar la interpretación del problema. Esta comparación es fundamental para desarrollar una mirada crítica y reflexiva.

Si bien la mayoría de las teorías pertenecen al ámbito educativo, especialmente en temas de pensamiento crítico y enseñanza de la historia, también recurrir a disciplinas como la filosofía, la psicología y la sociología. Esto responde al carácter interdisciplinario del tema y ayuda a fortalecer la argumentación.

En síntesis, este capítulo tiene el propósito de ofrecer una base teórica clara y coherente que permita comprender el problema de estudio y sirva como referencia para el análisis posterior. Al integrar distintas perspectivas, busco construir un marco conceptual sólido que dé soporte a las conclusiones y propuestas de la investigación.

1.8.1 Aportaciones sobre pensamiento crítico

Comenzamos las aportaciones teóricas con los autores Paul, R. y Elder, L. (2003), quienes en su obra *La mini-guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas* ofrecen una de las bases más sólidas para comprender la relevancia del pensamiento crítico en la formación humana. Su propuesta parte de una premisa fundamental:

Todo el mundo piensa; es parte de nuestra naturaleza. Pero, mucho de nuestro pensar, por sí solo, es arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado. Sin embargo, nuestra calidad de vida y de lo que producimos, hacemos o construimos depende, precisamente, de la calidad de nuestro pensamiento. (Paul y Elder, 2003, p. 4).

Esta afirmación, aunque es general y puede parecer alejada del ámbito estrictamente académico, es clave para esta investigación porque se relaciona directamente con la preocupación que la origina. El desarrollo del pensamiento crítico no solo es una competencia cognitiva, sino también una condición necesaria para que las personas puedan vivir de manera digna, autónoma y responsable.

Esta idea cobra relevancia cuando observamos el contexto educativo actual, especialmente en estudiantes de sexto grado de primaria. En este nivel es evidente una preocupación real: muchos alumnos todavía no han desarrollado por completo la capacidad de analizar, cuestionar y reflexionar sobre la información que reciben. Esta falta de habilidades limita su participación activa en la construcción del conocimiento y, por consecuencia, en la toma de decisiones más conscientes y fundamentadas.

Por esta razón, las aportaciones de Paul y Elder se vuelven un referente importante. Su propuesta impulsa la formación de personas que puedan pensar con claridad, lógica y profundidad. Además, su enfoque no se queda únicamente en lo escolar; más bien plantea una forma de vida basada en la reflexión constante, el juicio bien fundamentado y la búsqueda de la verdad a través del pensamiento crítico.

Esto resulta enriquecedor para la elaboración de este documento, ya que el objetivo no es solo que los alumnos aprendan a pensar con criticidad dentro del aula, sino que logren aplicar este pensamiento en su vida diaria. La intención es formar ciudadanos capaces de desarrollarse de manera adecuada en la sociedad, tal como lo propone la NEM.

“El pensamiento crítico se refiere a la habilidad de examinar y evaluar de manera objetiva la información, las ideas y los argumentos, en lugar de aceptarlos de forma automática” (Universidad CESUMA, s.f., párr. 2).

Es fundamental —y especialmente pertinente para el nivel educativo en el que actualmente se encuentran los estudiantes— que comiencen a desarrollar un análisis crítico de la información a la que tienen acceso. Esta habilidad resulta indispensable para su adecuado progreso en las siguientes etapas académicas, pues al ingresar a la educación secundaria estarán mucho más inmersos en procesos de investigación autónoma y en la toma de decisiones informadas sobre las fuentes que consultan.

Red de Universidades Anáhuac (2025) señala que “el pensamiento crítico se caracteriza por razonar estructuradamente para llegar a la mejor solución posible de acuerdo con el contexto” (párr. 9). A los alumnos, especialmente en el marco del nuevo plan educativo, se les invita constantemente a reconocer su contexto, su comunidad y el entorno que los rodea. Sin embargo, este énfasis suele quedarse únicamente en la descripción: conocer “lo que hay” y comprender que forman parte de una comunidad y de las dinámicas que esta implica. Lo que pocas veces se promueve de manera explícita es que los estudiantes desarrollen la capacidad de valorar críticamente ese contexto: identificar qué aspectos funcionan, cuáles generan problemáticas, qué situaciones son justas o injustas, y qué debería transformarse. En otras palabras, se les enseña a observar, pero no siempre a cuestionar o evaluar si lo que sucede en su comunidad es adecuado, beneficioso o perjudicial.

Muñoz Rengifo (2019) señala:

“No implica, como muchos creen, pensar en forma negativa o con predisposición a encontrar fallas o defectos; por el contrario, un pensador crítico y ejercitado formula problemas y realiza preguntas vitales con claridad y precisión, acumula y evalúa información relevante usando ideas abstractas para interpretarlas efectivamente, llega a conclusiones y soluciones probándolas con estándares relevantes, reconoce y evalúa los supuestos e implicaciones y al idear soluciones se comunica efectivamente” (p. 49).

El pensamiento crítico no consiste únicamente en criticar ni en centrarse en lo negativo. Su propósito no es formar alumnos pesimistas ni acostumbrarlos a detectar defectos en todo lo que observan. Por el contrario, un verdadero pensador crítico —como señala Muñoz Rengifo— es capaz de analizar situaciones, formular preguntas pertinentes, aclarar dudas y buscar soluciones fundamentadas. Además, desarrolla la capacidad de comunicarse de manera efectiva, una habilidad indispensable tanto en la educación primaria como en la secundaria.

Sin embargo, la idea del pensamiento crítico es muy amplia y tiene un trasfondo profundo. Como menciona López Calva (2006), el pensamiento crítico es “el pensamiento ordenado para llegar a la verdad”. Con esta idea en mente, podemos identificar un punto clave: es necesario aprender a ordenar las ideas para alcanzar la meta que se busca. Esto representa un reto, especialmente cuando hablamos de niños de educación primaria, cuya imaginación está en pleno desarrollo. Aun así, no es una tarea imposible.

Por esta razón, se busca trabajar el pensamiento crítico a través de la historia y la creatividad, dos elementos que permiten que los alumnos organicen sus ideas, analicen información y generen nuevas formas de comprender los hechos. Estas ideas serán profundizadas más adelante en el documento.

Desarrollar el pensamiento crítico implica un clima de diálogo, como afirma López Calva (2006). Para lograr este clima en un aula de educación primaria es necesario captar la atención de los alumnos. En el salón donde se desarrolla esta investigación existe un problema importante relacionado con la retención de la atención, por lo que este aspecto también debe trabajarse.

A través de estrategias como la exposición, el uso de diapositivas y los debates guiados, se ha logrado generar un espacio de conversación tanto entre alumno–alumno como entre alumno–profesor. Estas dinámicas han permitido favorecer el intercambio de ideas y, por ello, serán fundamentales para el desarrollo de las actividades propuestas en este trabajo.

Ahora bien, se ha hablado del qué es el pensamiento crítico y el por qué los alumnos deben analizarlo. Pero, ¿por qué es una necesidad hoy en día? ¿Por qué en la actualidad, en 2025, es una necesidad que los alumnos desarrollen esto?

Los niños y jóvenes reciben de manera constante información proveniente de todas partes y en grandes cantidades, como por ejemplo, a través de YouTube y Wikipedia. Frente a tanta información resulta clave contar con herramientas para analizar y discriminar los contenidos a los que pueden acceder, y más que nunca, que sean autónomos intelectualmente para enfrentarse a cualquier contexto (Fundación Chile, s.f., párr. 2).

Como señala la Fundación Chile, en la actualidad tanto la sociedad en general como los niños y jóvenes tienen acceso ilimitado a una gran variedad de medios de información. Plataformas como YouTube, Wikipedia, TikTok, ChatGPT y redes sociales como Instagram, Facebook y X concentran una cantidad de contenidos abrumadora, a la cual los estudiantes están expuestos de manera constante. En este contexto, el pensamiento crítico se vuelve esencial, pues les permite distinguir qué información es relevante, verdadera y útil para su aprendizaje.

Además, esta habilidad no solo impacta en su desempeño académico, sino que también resulta fundamental para tomar decisiones informadas en su vida cotidiana.

“Lejos de ser una habilidad exclusiva de ciertos campos académicos, es transversal y aplicable en la vida diaria, el entorno laboral y los procesos de aprendizaje. En la modalidad virtual, por ejemplo, los estudiantes deben tomar decisiones constantes, desde cómo organizar sus tiempos hasta qué fuentes consultar para resolver una actividad. Esto exige una actitud activa, reflexiva y responsable ante el conocimiento.” (Ponce Núñez, 2025, párr. 3)

Si bien las actividades diseñadas para esta intervención no están enfocadas en una modalidad virtual —e incluso buscan alejarse un poco de la idea de que los niños investiguen únicamente en línea para innovar en el aprendizaje de la historia—, la realidad es que tarde o temprano los alumnos necesitan investigar. De hecho, actualmente se les asignan tareas de investigación, ya sea por mi parte o por la maestra, y esto ocurre en diferentes temas.

Ahora bien, debido a la facilidad con la que los niños acceden a la información, surgen dos problemas principales: o toman la primera respuesta que arroja Internet, o consultan directamente una inteligencia artificial. Desde la perspectiva del autor de esta tesis, esto no es necesariamente algo negativo. Lo realmente preocupante es que, en muchos casos, los estudiantes ni siquiera se detienen a leer la información obtenida. Esto se hace evidente durante las exposiciones o al momento de conversar sobre los temas, pues no logran profundizar ni comprender realmente el contenido.

Por esta razón, se opta por otras estrategias para abordar el tema central de esta tesis. Sin embargo, es importante señalar la necesidad urgente de seguir trabajando el pensamiento crítico,

para que los alumnos aprendan a filtrar la información que encuentran, distinguir lo que es pertinente y tomar decisiones fundamentadas que les sirvan en el futuro.

La autora también menciona la importancia de la organización del tiempo. No se observa una postura crítica en la manera en que los alumnos gestionan sus actividades: suelen priorizar tareas no escolares, lo que provoca rezagos en ciertos contenidos e incluso genera desniveles en el aprendizaje. Por ello, la formación del pensamiento crítico no solo es necesaria para el manejo de información, sino también para que los estudiantes desarrollen autonomía y responsabilidad en su proceso formativo.

1.8.2 Aportaciones sobre enseñanza de la historia

La enseñanza de la historia ha quedado en segundo plano, al menos en el nivel de primaria. En secundaria, aunque no alcanza el mismo peso que asignaturas como Lenguajes o Matemáticas, sí se le dedica un tiempo considerablemente mayor. Sin embargo, la historia es una materia que no debería relegarse, pues resulta fundamental para la formación de los estudiantes y tiene un impacto significativo tanto en lo educativo como en lo cultural.

Como señala Plá (2014), la enseñanza de la historia en América Latina se ha centrado tradicionalmente en hechos políticos, guerras y otros acontecimientos relevantes, los cuales proporcionan un marco contextual que permite comprender la realidad de la nación y sus procesos sociales. Pero al no darle la importancia debida no se puede lograr el objetivo que se busca.

Como lo expresa la célebre frase: “Quien no recuerda su historia está condenado a repetirla” (Santayana, 1905), y es precisamente esta idea la que motiva la presente investigación. Los alumnos de sexto grado de primaria no conocen su propia historia ni el significado de los

símbolos nacionales que observan diariamente. Al no comprender estos elementos, corremos el riesgo de perder identidad histórica y de repetir errores del pasado. Como un efecto dominó, si la enseñanza de la historia se descuida en la actualidad, pueden surgir nuevamente problemáticas que ya han ocurrido, debilitando así la formación ciudadana y cultural de las nuevas generaciones.

Este temor está respaldado por estudios en educación: como señalan investigadores de la didáctica de las ciencias sociales, “entre distintos contextos ha existido una estrecha relación entre la historia escolar y la promoción de un ideal de ciudadanía” (Salinas et al., 2025). La enseñanza de la historia reciente no solamente contribuye a la identidad colectiva, sino que también permite “abordar los contenidos de la memoria histórica como parte inherente de una educación democrática y crítica”, lo que es clave para que los estudiantes no solo entiendan su pasado, sino que también puedan reflexionar sobre su presente y proyectar un futuro diferente.

Sin embargo, se vuelve al problema inicial: si la enseñanza de la historia no recibe el lugar que merece dentro de la educación primaria, entonces ningún esfuerzo realizado—incluyendo técnicas, estrategias y recursos didácticos— tendrá el impacto esperado. Todo trabajo queda relegado a un segundo plano cuando no se reconoce la importancia formativa de la historia en los estudiantes, especialmente en lo relacionado con la construcción de identidad, memoria colectiva y conciencia social.

“Este primer enemigo de la historia actual es, sin embargo, un residuo del pasado, un fruto de la falta de preparación científica acompañada de la falta de voluntad de actualización, de la ausencia de lecturas y de reflexión sobre la propia materia y la propia función como docente. Su acción sólo es atribuible a la negligencia, y su remedio únicamente puede provenir de la toma de conciencia o de la presión del entorno

profesional. Por ello, no es necesario proceder a una argumentación sistemática, ya que, carente de fundamento teórico, sólo sobrevive en la práctica” .(Carretero & Voss, 2004, p. 37)

Retomando lo señalado por los autores, el problema de la enseñanza de la historia no es reciente: es un problema arrastrado desde hace años. Su raíz, como lo explican Carretero y Voss, se encuentra en la falta de actualización, reflexión y formación disciplinar de quienes enseñan. Desde una mirada crítica, podría afirmarse que tanto las autoridades educativas como una parte importante del magisterio no han otorgado a la historia el valor que merece dentro del currículo. Esta desatención provoca que la asignatura quede relegada frente a otras áreas, pese a su papel central en la construcción de identidad, pensamiento crítico y comprensión del presente.

De ahí la importancia de que los docentes reconozcan y asuman la relevancia de la enseñanza de la historia en la formación integral de los estudiantes.

Es evidente que la historia suele percibirse como una asignatura aburrida, tanto para los estudiantes como para algunos docentes. Sin embargo, esta percepción no es consecuencia del contenido histórico en sí mismo, sino de la concepción tradicional que se ha mantenido durante décadas. Como señala Gilly (1980), la historia —al igual que otras ciencias— se transforma con el tiempo. No obstante, su enseñanza ha permanecido estancada, reproduciendo modelos pedagógicos del pasado, aun cuando la educación en general ha atravesado diversas reformas y actualizaciones.

En este sentido, para el desarrollo del presente proyecto resulta imprescindible contextualizar la enseñanza de la historia, no únicamente desde el entorno inmediato del alumnado, sino también desde la realidad nacional y global contemporánea. Aunque los símbolos

patrios se han mantenido a lo largo de los años, sus significados han evolucionado. Lo que estos representaban para una persona hace cincuenta años no es necesariamente lo mismo que significan para un niño que actualmente asiste a la escuela primaria. Este estudiante vive inmerso en un entorno digital, con acceso constante a internet, con dinámicas sociales que han cambiado y en las que las actividades presenciales han sido sustituidas, en parte, por interacciones virtuales.

Este cambio generacional ha modificado también la manera en que se vive y se entiende el patriotismo. No se pretende, con este proyecto, recuperar un sentimiento patriótico tradicional ni fomentar una postura rígida ante la nación. Por el contrario, el propósito es formar estudiantes capaces de reflexionar críticamente a partir del análisis de los símbolos patrios como herramientas históricas y culturales, entendiendo que estos forman parte de una construcción colectiva que ha evolucionado con el tiempo. Se busca que los alumnos no memoricen significados, sino que comprendan, cuestionen y resignifiquen estos elementos desde su propia realidad.

1.8.3 La enseñanza de la historia en educación primaria

Si bien la historia posee una gran importancia en la formación de los estudiantes, su enseñanza ha representado un reto constante dentro de la educación básica. Durante muchos años predominó una visión tradicional en la que aprender historia significaba memorizar fechas, personajes y acontecimientos relevantes. Bajo esta perspectiva, los alumnos se limitaban a repetir información sin comprender realmente los procesos históricos ni su relación con la realidad actual.

Sin embargo, diversos autores han señalado que la enseñanza de la historia debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos. Carretero y Montanero (2008) sostienen que la finalidad de esta disciplina es que los estudiantes adquieran conocimientos y actitudes que les permitan comprender la realidad en la que viven, así como interpretar críticamente las experiencias colectivas del pasado y del presente. Desde esta perspectiva, la historia no debe centrarse únicamente en recordar acontecimientos, sino en desarrollar habilidades que permitan al alumnado pensar históricamente.

Pensar históricamente implica comprender los procesos de cambio a través del tiempo, establecer relaciones entre causas y consecuencias, analizar diferentes interpretaciones sobre un mismo acontecimiento y valorar críticamente las fuentes de información. De acuerdo con Carretero y Montanero (2008), la enseñanza de la historia tiene una función importante en la formación de ciudadanos críticos y autónomos, capaces de interpretar la realidad desde una perspectiva histórica. En consecuencia, la enseñanza deja de enfocarse exclusivamente en los contenidos para dar paso al desarrollo de habilidades cognitivas que permitan a los estudiantes construir explicaciones propias sobre los fenómenos históricos.

Esta visión coincide con lo planteado por Pozo y Carretero (1984), quienes señalan que la historia escolar ha transitado de una enseñanza centrada en la descripción de hechos hacia una enseñanza orientada a la explicación de procesos. Los autores afirman que ya no se trata únicamente de contar historias, sino de comprenderlas y explicarlas a partir de las múltiples relaciones que intervienen en los acontecimientos históricos.

No obstante, este cambio también implica reconocer las dificultades que presentan los estudiantes al aprender historia. Según Pozo y Carretero (1984), muchos alumnos encuentran obstáculos para comprender conceptos históricos complejos, establecer relaciones causales o

interpretar adecuadamente el tiempo histórico. Estas dificultades no necesariamente responden a una falta de interés, sino a la complejidad de las habilidades cognitivas que demanda la disciplina. Por ello, la enseñanza de la historia requiere estrategias que permitan al alumnado construir progresivamente dichos conocimientos.

En este sentido, la participación activa del estudiante resulta fundamental. Carretero y Montanero (2008) señalan que el aprendizaje histórico se fortalece cuando los alumnos analizan información, interpretan evidencias, discuten diferentes perspectivas y elaboran explicaciones propias sobre los acontecimientos estudiados. Estas acciones favorecen una comprensión más profunda de los contenidos y permiten superar prácticas centradas únicamente en la memorización.

Asimismo, la historia desempeña un papel fundamental en la construcción de la identidad y la formación ciudadana. Carretero y Kriger (2006) señalan que la enseñanza de la historia ha sido históricamente un espacio privilegiado para la formación de ciudadanos, debido a que permite comprender los procesos que han dado origen a las sociedades actuales y reflexionar sobre el papel que cada individuo desempeña dentro de ellas.

Lo anterior guarda una estrecha relación con la presente investigación, ya que el propósito no consiste únicamente en que los alumnos conozcan acontecimientos del pasado, sino en que sean capaces de analizarlos, interpretarlos y relacionarlos con su realidad. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia se convierte en una herramienta que favorece la reflexión, el cuestionamiento y la construcción de posturas propias, elementos que forman parte del pensamiento crítico.

Por ello, la enseñanza de la historia en educación primaria no debe limitarse a la memorización de contenidos, sino orientarse al desarrollo de habilidades de análisis, interpretación, argumentación y reflexión. De esta manera, los estudiantes no solo comprenden el pasado, sino que también desarrollan herramientas para interpretar el presente y participar de manera más consciente en la sociedad de la que forman parte.

1.8.4 Pensamiento histórico y conciencia historia

Hablar de la enseñanza de la historia implica también hablar del pensamiento histórico. En las últimas décadas, diversos investigadores han señalado que el aprendizaje de la historia no debe limitarse a la memorización de fechas, personajes o acontecimientos, sino que debe orientarse al desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes comprender, interpretar y analizar los procesos históricos desde una postura reflexiva y crítica. En este sentido, el concepto de pensamiento histórico ha adquirido una relevancia cada vez mayor dentro de la didáctica de la historia.

Santisteban (2010) señala que una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, entendiendo este como un conjunto de herramientas que permiten al alumnado analizar, comprender e interpretar el pasado de manera autónoma. Desde esta perspectiva, aprender historia implica construir explicaciones, formular preguntas, interpretar evidencias y elaborar juicios fundamentados sobre los acontecimientos históricos, alejándose de una enseñanza centrada únicamente en la transmisión de información.

Esta visión contrasta con los modelos tradicionales de enseñanza, donde la historia suele presentarse como un conjunto cerrado de conocimientos que deben memorizar. Para Santisteban (2010), la diferencia radica en que una enseñanza basada en el pensamiento histórico busca que

el alumnado se cuestione constantemente aspectos como las causas y consecuencias de los hechos históricos, las distintas interpretaciones que pueden existir sobre un acontecimiento y las relaciones entre el pasado y el presente.

De igual manera, Seixas y Morton (2013) sostienen que el pensamiento histórico permite comprender que la historia no es una narración única e inmutable, sino una construcción que surge a partir de la interpretación de evidencias. Desde esta perspectiva, los estudiantes deben enfrentarse a problemas históricos que les permitan analizar información, valorar distintas fuentes y construir explicaciones propias sobre los acontecimientos estudiados.

Uno de los conceptos estrechamente vinculados al pensamiento histórico es la conciencia histórica. De acuerdo con Santisteban, González y Pagès, la conciencia histórica se construye a partir de las relaciones que las personas establecen entre pasado, presente y futuro. No se trata únicamente de recordar acontecimientos históricos, sino de comprender cómo estos influyen en la realidad actual y cómo las decisiones del presente repercutirán en el futuro.

En este sentido, la conciencia histórica permite que los estudiantes comprendan que los problemas sociales actuales poseen antecedentes históricos y que su análisis requiere considerar procesos de cambio y continuidad a través del tiempo. Como señalan Jara, Santisteban y Parra (2024), la enseñanza de la historia debe contribuir a que los alumnos interpreten críticamente el mundo que habitan y se reconozcan como sujetos capaces de intervenir en él.

Para Santisteban (2010), el pensamiento histórico se desarrolla mediante cuatro grandes competencias: la conciencia histórico-temporal, las formas de representación de la historia, la imaginación histórica y la interpretación histórica. Estas competencias permiten que los

estudiantes comprendan la temporalidad, contextualicen acontecimientos, desarrollen empatía hacia actores históricos y analicen críticamente diversas fuentes de información.

Resulta especialmente relevante destacar que la formación del pensamiento histórico mantiene una estrecha relación con el desarrollo del pensamiento crítico. Al interpretar fuentes, contrastar versiones, analizar causas y consecuencias o construir argumentos sustentados en evidencias, los estudiantes ponen en práctica procesos cognitivos complejos que favorecen la reflexión, el cuestionamiento y la toma de postura frente a distintos fenómenos sociales e históricos. Por ello, el pensamiento histórico puede entenderse como una vía para fortalecer habilidades críticas necesarias para la formación ciudadana y democrática.

Desde esta perspectiva, la presente investigación retoma el pensamiento histórico como un elemento fundamental para el fortalecimiento del pensamiento crítico. Se parte de la premisa de que, al acercar a los estudiantes a la interpretación de los símbolos patrios y a los procesos históricos que les dieron origen, es posible promover no solo la comprensión de contenidos históricos, sino también el desarrollo de capacidades de análisis, reflexión y argumentación que les permitan construir una visión más crítica de su realidad.

1.8.5 Pensamiento histórico y pensamiento crítico.

Si bien el pensamiento histórico y el pensamiento crítico suelen estudiarse como conceptos distintos, existe una estrecha relación entre ambos. De hecho, gran parte de las habilidades que caracterizan al pensamiento crítico se encuentran presentes en los procesos que implica el análisis histórico. Cuando los estudiantes interpretan acontecimientos del pasado, contrastan fuentes de información, identifican causas y consecuencias o construyen

explicaciones fundamentadas, están desarrollando habilidades de razonamiento que trascienden el ámbito disciplinar de la historia.

Paul y Elder (2005) señalan que el pensamiento crítico implica analizar y evaluar la información para mejorar la calidad del propio pensamiento. Desde esta perspectiva, una persona crítica no acepta la información de manera automática, sino que la cuestiona, la interpreta y la somete a procesos de reflexión antes de emitir un juicio. Estas características guardan una estrecha relación con el pensamiento histórico, ya que la historia requiere que los estudiantes analicen evidencias, interpreten distintas perspectivas y elaboren explicaciones sustentadas sobre los acontecimientos del pasado.

Por su parte, Santisteban (2010) sostiene que el pensamiento histórico implica la capacidad de formular preguntas, interpretar fuentes, establecer relaciones temporales y construir explicaciones históricas. Estas acciones exigen procesos de análisis y reflexión que coinciden con los planteamientos del pensamiento crítico. En consecuencia, la enseñanza de la historia puede convertirse en un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades críticas cuando se aleja de la memorización y promueve la investigación, la interpretación y la argumentación.

Esta relación también puede observarse en la propuesta de Seixas y Morton (2013), quienes plantean que el pensamiento histórico se desarrolla a través de seis conceptos fundamentales: la relevancia histórica, el uso de evidencias, la continuidad y el cambio, la causa y consecuencia, las perspectivas históricas y la dimensión ética. Cada uno de estos elementos exige que los estudiantes analicen información, valoren distintas interpretaciones y construyan argumentos sustentados, procesos que coinciden con las habilidades propias del pensamiento crítico.

De igual manera, la conciencia histórica fortalece esta relación al permitir que los estudiantes establezcan conexiones entre pasado, presente y futuro. Como señalan Santisteban, González y Pagès (2010), comprender la historia implica interpretar el presente a partir del conocimiento del pasado y reconocer las implicaciones que las acciones actuales pueden tener en el futuro. Esta capacidad favorece una comprensión más profunda de los problemas sociales y contribuye a la formación de ciudadanos capaces de reflexionar críticamente sobre su realidad.

En este sentido, la enseñanza de la historia ofrece múltiples posibilidades para fortalecer el pensamiento crítico. A diferencia de otras disciplinas donde las respuestas suelen ser únicas y cerradas, los contenidos históricos permiten la existencia de diversas interpretaciones, fomentan el debate y favorecen la construcción de argumentos sustentados en evidencias. Esto convierte al aula de historia en un espacio propicio para que los estudiantes desarrollen habilidades de análisis, reflexión y toma de decisiones fundamentadas.

La presente investigación parte precisamente de esta relación. Se considera que el trabajo con contenidos históricos y símbolos patrios puede favorecer el desarrollo del pensamiento crítico cuando los estudiantes participan activamente en procesos de interpretación, argumentación y reflexión. Desde esta perspectiva, la historia deja de ser una asignatura centrada en la repetición de conocimientos para convertirse en una herramienta que permite comprender la realidad, cuestionar y construir explicaciones propias sobre ella.

1.8.6 Sobre nivel de lectura

Cassany, Luna y Sanz (2003) proponen cinco niveles posibles de lectura: decodificación, comprensión, retención, análisis y valoración. Estos niveles fueron considerados para la elaboración del diagnóstico aplicado al grupo, descartando únicamente el nivel de

decodificación, pues este se refiere a la capacidad de descifrar los signos textuales, habilidad que los alumnos de sexto año ya dominan.

Los otros cuatro niveles —comprensión, retención, análisis y valoración— resultan fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico. Aunque el presente documento no se centra específicamente en los niveles de lectura, estos se utilizan como un parámetro de evaluación, dado que diversos autores coinciden en que la lectura constituye un elemento esencial para el pensamiento crítico.

Oliveras y Sanmartí (2009) señalan que la lectura es un proceso de construcción en el que el lector no solo establece una relación con el texto, sino también con el autor. Esto implica comprender por qué el autor escribe lo que escribe y cuál es la finalidad de su mensaje. Esta idea puede vincularse directamente con la enseñanza de la historia, ya que para comprenderla no basta con memorizar fechas o personajes: es necesario entender la intención, el contexto y las motivaciones de los actores históricos, así como las causas y consecuencias de los acontecimientos. Lo mismo sucede con procesos como la Independencia o la Revolución mexicana, que están estrechamente relacionados con la construcción de los símbolos patrios y con la manera en que estos se han significado socialmente.

Por lo tanto, la lectura no puede asumirse como un proceso lineal ni como la simple aclaración o repetición de significados. Tal como proponen Casani, Luna y Sanz (2003), es necesario avanzar hacia niveles superiores de lectura —particularmente el análisis y la valoración— para que los estudiantes desarrollen una comprensión genuina del texto y de la intención del autor. Esto permitirá que, posteriormente, comprendan también el sentido de los hechos históricos y la razón detrás de la creación de los símbolos patrios, elementos que hoy pueden parecer cotidianos, pero que responden a procesos históricos profundos.

De ahí la importancia de que los alumnos desarrollen un buen nivel de lectura, ya que constituye una condición necesaria para el pensamiento crítico. En esta investigación, este planteamiento se asume como el punto de partida y como la base para favorecer la formación del pensamiento crítico a través del estudio de la historia.

No podemos olvidar que la enseñanza de la lectura ha sido históricamente un tema complejo. No es casual que existan numerosos objetos de estudio dedicados exclusivamente a este ámbito, pues, a pesar de los avances logrados a lo largo de los años, aún persisten discrepancias y aspectos susceptibles de mejora. La lectura escolar, en muchos casos, se ha vuelto un proceso excesivamente esquemático y mecánico; y aunque la Nueva Escuela Mexicana ha buscado transformar estas prácticas, todavía se observan rezagos de modelos tradicionales en el aula.

Por ello, enseñar a leer críticamente implica un proceso gradual y reflexivo. Paul (1992) propone que el trabajo colaborativo entre maestros y estudiantes puede favorecer el desarrollo del pensamiento crítico mediante discusiones guiadas por el docente a partir de lecturas realizadas en clase. En este modelo, cada estudiante formula y expresa su propio punto de vista, generando un espacio de diálogo y debate al interior del aula.

Si bien Paul plantea esta estrategia específicamente para el trabajo con textos, su propuesta puede adaptarse plenamente al ámbito histórico. Esta es, precisamente, una de las riquezas de la presente investigación: no solo aporta al fortalecimiento del nivel lector, sino que también se vincula directamente con el propósito central, que es desarrollar pensamiento crítico a través de la historia.

La historia, efectivamente, se construye y se apropia en gran medida a través de la lectura; sin embargo, las discusiones críticas no requieren limitarse a textos. Pueden generarse a partir de presentaciones, videos, objetos históricos, imágenes, dramatizaciones o actividades que promuevan el cuestionamiento. De esta manera, los alumnos pueden analizar y valorar hechos históricos, discutir las decisiones de determinados personajes y reflexionar sobre sus consecuencias, promoviendo así un pensamiento crítico que va más allá de la simple memorización.

En el caso específico de los símbolos patrios, este enfoque permite que los estudiantes cuestionen, por ejemplo, por qué la bandera ha cambiado a lo largo del tiempo, si el Himno Nacional transmite un mensaje de paz o de guerra, o si el Escudo Nacional representa adecuadamente la identidad mexicana. Incluso pueden analizar la veracidad o simbolismo de la leyenda del águila y la serpiente. Todos estos puntos pueden trabajarse de manera crítica mediante la estrategia propuesta por Paul, potenciando no solo la comprensión histórica, sino también la capacidad de argumentar y sostener posiciones fundamentadas.

1.8.7 Cómo enseñar pensamiento crítico

Luis Miguel García Velásquez y Julieta Aris López Velásquez, en su libro *Pensamiento crítico para el aprendizaje* (2020), señalan que, más allá de que nuestra postura pueda modificarse ante ideas que difieren de la información que poseemos inicialmente, nuestras opiniones se construyen en consonancia con los puntos de vista de los grupos con los que nos identificamos fuertemente. Dichos grupos contribuyen a delinear nuestra identidad y a demarcar el territorio social al que pertenecemos.

Esto se relaciona directamente con el tema de esta investigación, ya que la historia constituye un elemento colectivo, algo que compartimos socialmente en diversos contextos. Aunque cada persona posee su propia historia individual, la historia que se transmite a través de los símbolos patrios es una construcción conjunta, compartida por toda una nación.

“El humor es necesario como fuerza mediadora en las clases donde los estudiantes aprenden nuevas formas de pensar y de saber que desafían los sistemas de creencias que tienen en el presente y por los que sienten apego” (Hooks, 2021, p. 94).

Si bien Hooks menciona el uso del humor para abordar temas serios —como la violencia social, el racismo u otros conflictos— con el fin de evitar tensiones en el aula y permitir que las ideas fluyan sin confrontaciones, considero valioso recuperar esta cita para el contexto de la enseñanza de la historia. Con frecuencia, tanto la historia como el pensamiento crítico se perciben como contenidos “aburridos” o difíciles para el alumnado. Sin embargo, a través del humor entendido no como burla, sino como una forma creativa, lúdica y cercana a la infancia, es posible generar aprendizajes significativos. Esta perspectiva permite que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico mientras interactúan con los objetos y símbolos que van a estudiar, favoreciendo así una comprensión más profunda y atractiva de los contenidos históricos.

Cuando enseñamos a los estudiantes que es seguro aprender a lidiar con los conflictos, con las diferencias de pensamiento y opinión, estamos preparando sus mentes para una apertura radical. Les enseñamos que es posible aprender en entornos educativos marcados por la diversidad. A largo plazo, enseñar a los estudiantes a valorar la discrepancia y los intercambios críticos de opinión los prepara para enfrentarse con el mundo real. (Hooks, 2021, p. 111).

En la escuela es fundamental formar a los alumnos para que desarrollen un pensamiento crítico, pues este les permitirá enfrentarse de manera consciente y reflexiva al mundo real. El pensamiento crítico no es una habilidad que pueda evaluarse únicamente mediante un examen ni constituye un requisito para aprobar una asignatura; es, más bien, un aprendizaje de largo plazo que contribuye a que los estudiantes construyan una vida plena y significativa.

Nuestra labor docente no se limita a transmitir contenidos, como en este caso ocurre con los símbolos patrios. Más allá de los temas específicos, buscamos que estos se conviertan en puntos de partida para fomentar la comprensión de la diversidad, el reconocimiento de distintas perspectivas y la valoración de la discrepancia. Es importante que los alumnos comprendan que su opinión tiene valor y puede sostenerse mediante argumentos sólidos, independientemente de jerarquías dentro del aula, ya sea la del maestro o la de compañeros considerados más seguros o inteligentes. Enseñarles a fundamentar sus ideas y a dialogar con respeto fortalece su autonomía intelectual y les permite trasladar estas habilidades a cualquier ámbito de su vida.

1.8.8 Lo referente a la NEM

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) concibe la enseñanza de la historia no como una memorización de fechas y personajes, sino como una herramienta para la comprensión crítica de la realidad social y del pasado histórico, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social en los estudiantes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). Desde este enfoque, el pensamiento crítico se entiende como la capacidad del alumnado para analizar, cuestionar, interpretar y reflexionar sobre distintos fenómenos de su contexto, evitando la repetición mecánica de contenidos y promoviendo una participación más consciente dentro de la sociedad.

Asimismo, la NEM transforma la enseñanza de la historia al integrar dentro del campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades, cuyo propósito es que los estudiantes desarrollen una conciencia histórica que les permita utilizar el análisis del pasado para comprender críticamente su presente, fortalecer su identidad comunitaria y participar activamente en la sociedad (SEP, 2022). De esta manera, la historia deja de concebirse únicamente como un conjunto de acontecimientos del pasado y se convierte en una herramienta para interpretar la realidad y reflexionar sobre ella.

En este sentido, la enseñanza de la historia adquiere un papel fundamental dentro de la práctica profesional docente, ya que permite generar espacios de análisis y reflexión a partir de acontecimientos históricos, símbolos patrios e identidades colectivas. La práctica desarrollada en esta investigación buscó atender estos planteamientos de la NEM mediante la implementación de estrategias didácticas en las que los alumnos no solo recuperan información histórica, sino que también interpretan, argumentan y construyen posturas propias respecto a los contenidos trabajados.

Así, la investigación se vincula directamente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana al reconocer que la enseñanza de la historia puede trascender la transmisión de conocimientos y convertirse en un medio para fortalecer habilidades críticas, la conciencia histórica y la participación reflexiva de los estudiantes dentro de su contexto social.

De manera complementaria, la Nueva Escuela Mexicana establece al pensamiento crítico como uno de sus ejes articuladores fundamentales, entendiendo este como la capacidad de cuestionar la realidad, analizar distintos argumentos y relacionar el conocimiento con la transformación social y comunitaria. Desde esta perspectiva, no se busca únicamente que los estudiantes adquieran información, sino que sean capaces de reflexionar sobre su entorno,

identificar problemáticas sociales y construir posturas propias frente a situaciones de desigualdad, discriminación u opresión (SEP, 2022).

Esta visión se vincula directamente con la enseñanza de la historia, ya que el análisis de los procesos históricos permite a los alumnos comprender cómo se han construido distintas realidades sociales, culturales y políticas a lo largo del tiempo. En consecuencia, la historia se convierte en un medio para desarrollar una conciencia crítica sobre el presente, favoreciendo que los estudiantes no solo interpreten acontecimientos históricos, sino que también establezcan relaciones entre el pasado y las problemáticas actuales de su comunidad.

Bajo este enfoque, la práctica profesional desarrollada en esta investigación buscó generar espacios donde los alumnos pudieran cuestionar, argumentar y reflexionar a partir de contenidos históricos y símbolos patrios, promoviendo así un aprendizaje más participativo y significativo. De esta manera, las actividades implementadas no se limitaron a la transmisión de información, sino que procuraron fortalecer habilidades de análisis, interpretación y valoración, en concordancia con los principios formativos que plantea la Nueva Escuela Mexicana.

Además, la Nueva Escuela Mexicana plantea que los procesos de enseñanza deben partir de un aprendizaje situado, es decir, vinculado con la realidad, el contexto y las experiencias del alumnado, favoreciendo una participación activa en la construcción del conocimiento (SEP, 2022). Desde esta perspectiva, el estudiante deja de ser un receptor pasivo de información y se convierte en un sujeto que interpreta, cuestiona y resignifica los contenidos escolares a partir de su propio entorno.

Este planteamiento guarda una estrecha relación con la presente investigación, ya que las actividades implementadas buscaron que los alumnos construyeran significados propios sobre los

símbolos patrios y los contenidos históricos trabajados. A través de dinámicas de argumentación, interpretación, exposición de ideas y trabajo colaborativo, se promovió que los estudiantes relacionaran la historia con elementos cercanos a su vida cotidiana, favoreciendo así una comprensión más reflexiva y crítica de los contenidos.

De igual forma, la NEM reconoce la importancia de generar ambientes de aprendizaje participativos, donde el diálogo, la colaboración y la reflexión colectiva formen parte central del proceso educativo. Esto coincide con los resultados observados durante las intervenciones, en las que las actividades con mayor participación del alumnado favorecieron un desarrollo más significativo del pensamiento crítico y una mayor apropiación de los conocimientos históricos.

Capítulo 2. Desarrollo de la intervención

2.1 Diagnóstico

Para recabar la información necesaria para el desarrollo de este documento se realizaron dos diagnósticos en diferentes fechas. Cada uno tuvo diferente propósito identificar el nivel de lectura de los estudiantes y su comprensión sobre el significado de los símbolos patrios. La importancia de cada uno de estos diagnósticos se explicará conforme sean mencionados a continuación.

El diagnóstico sobre la comprensión que los alumnos tienen del significado de los símbolos patrios se realizó el 14 de octubre de 2025, participaron 30 de 32 estudiantes. A partir de esta actividad se buscaba identificar qué tanto conocían previamente y cómo relacionaban esta información con su vida diaria.

Sin embargo, unos días antes, el lunes 6 de octubre, había tenido una primera aproximación al tema a través de una breve conversación aprovechando los honores a la bandera. Al preguntarles qué significaba para ellos este símbolo patrio, esperaba respuestas superficiales o incluso silencio; sin embargo, me llevé una grata sorpresa. La mayoría de los alumnos expresó que la bandera representa a todos los mexicanos, que debe portarse con orgullo y que tiene un valor especial para el país.

A pesar de ello, aunque reconocen su importancia y saben que sus colores tienen un significado, no lo conocen completamente. La única respuesta que pudieron dar con seguridad fue que el color rojo representa la sangre, pero esta explicación quedó incompleta y no lograron identificar qué simbolizan el blanco y el verde. Con el escudo ocurrió algo similar: sabían que muestra un águila posada en un nopal devorando a una serpiente, e incluso un alumno comentó que se relacionaba con una profecía de una cultura mexicana; sin embargo, nuevamente la respuesta fue insuficiente y mostró que desconocen el significado profundo del símbolo.

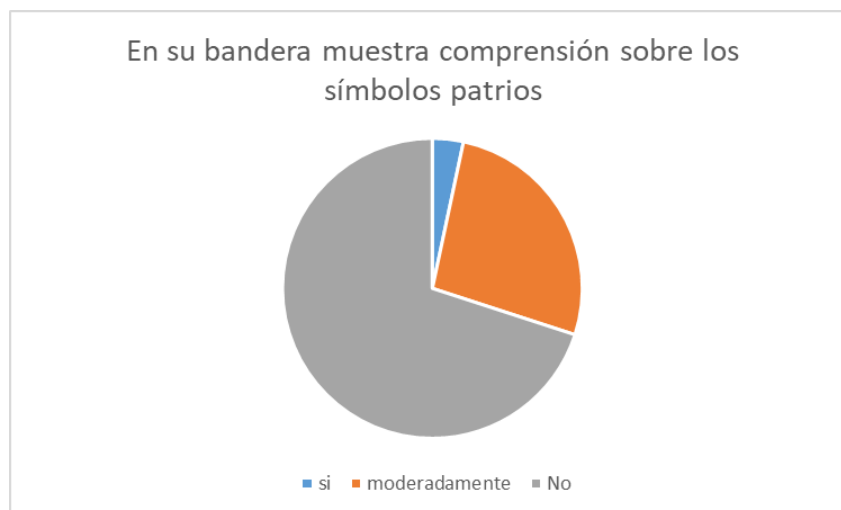
Estos resultados iniciales evidenciaron la necesidad de reforzar el tema y justifican la pertinencia del diagnóstico formal del 14 de octubre, el cual permitió profundizar en sus ideas y comprender mejor el punto de partida del grupo.

El martes 14 de octubre se presentó a los alumnos una serie de diapositivas sobre la bandera mexicana. Durante la exposición, los estudiantes se mostraron muy interesados y participativos, lo que me permitió observar el nivel de motivación que pueden alcanzar cuando el tema se presenta de manera visual y contextualizada. La presentación incluía datos históricos, las distintas banderas que México ha tenido a lo largo de su historia y, sobre todo, el significado y valor que se atribuyen a los símbolos patrios.

Posteriormente, se llevó a cabo una actividad en la que cada alumno debía elaborar, de manera individual, una bandera propia y representativa. Esta bandera debería incluir de dos a tres colores y un escudo, elementos que debían reflejar algo significativo para ellos, relacionado con algún evento personal o familiar.

Sin embargo, la mayoría de los alumnos no reflexiona de la manera esperada. Muchos eligieron colores por gustos personales —como el azul porque les gusta el mar o el rojo por Spiderman— y optaron por escudos que provenían de personajes de videojuegos o elementos de entretenimiento, sin una conexión más profunda con su historia o identidad Véase en (Anexo B). Los datos rescatados de este diagnóstico, están presentes en la **gráfica 1**.

Gráfica 1: comprensión de símbolos patrios.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

Estos datos sólo demuestran que en el grupo existe la necesidad tanto de potenciar el pensamiento crítico y reforzar la enseñanza de la historia.

El segundo diagnóstico se realizó el 19 de noviembre de 2025 y estuvo enfocado en conocer el nivel de lectura de los estudiantes y se realizó a 27 de 32 alumnos. Aunque esta tesis no está centrada específicamente en el tema de la lectura, fue necesario aplicar este diagnóstico, ya que la lectura constituye una parte fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico. Como afirman Paul y Elder (2003), el pensamiento crítico no puede consolidarse sin la capacidad de comprender, interpretar y evaluar información escrita, pues “todo pensamiento de calidad está guiado por la lectura cuidadosa y reflexiva”.

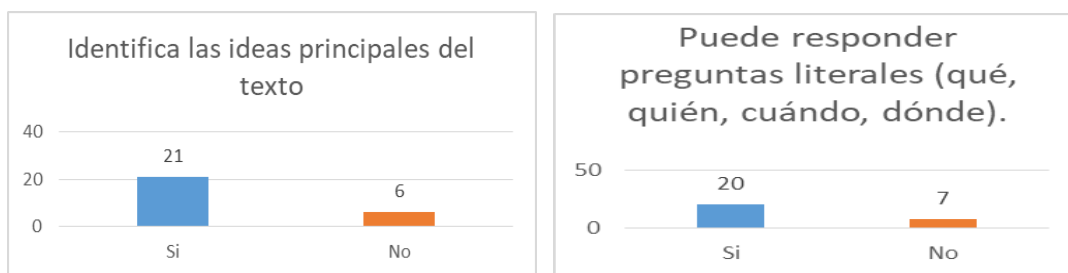
Para este diagnóstico se realizó una lectura la cual fue “La leyenda de los volcanes”, y estaba acompañada de una serie de preguntas, las indicaciones eran leer la lectura en número de veces que ellos creyeran necesarias y al voltear a contestar ya no podían volver a la lectura. Véase en (Anexo C)

Para la elaboración del cuestionario y la identificación de los niveles de lectura se consultó el modelo de lectura ideológica planteado por Cassany, Luna y Sanz (2003), el cual propone cinco niveles posibles de lectura:

Decodificación, Comprensión, Retención, Análisis y Valoración.

Cada nivel se explicará conforme se presenten las gráficas correspondientes. Para fines prácticos, se descartó el primer nivel —decodificación—, ya que este se refiere a la capacidad de descifrar los signos textuales. Con base en el trabajo realizado durante el ciclo escolar previo con este grupo, se ha constatado que todos los alumnos poseen dicha habilidad, por lo que se consideró pertinente iniciar el análisis a partir del segundo nivel.

Gráficas 2: Comprensión



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

El nivel de comprensión consiste en entender el mensaje explícito del texto. Como se observa en las gráficas correspondientes al nivel de Comprensión, la mayoría de los alumnos domina esta habilidad: comprende de manera directa lo que el texto quiere decir y son capaces de responder una serie de preguntas relacionadas con el contenido que acaban de leer.

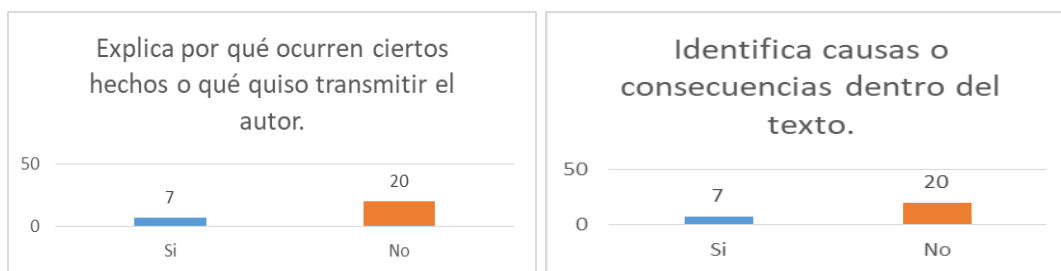
Gráficas 3: Retención



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

El nivel de retención, como su nombre lo indica, consiste en conservar en la memoria la información del texto. En las gráficas se observa que la balanza comienza a equilibrarse; sin embargo, aún se inclina ligeramente hacia los resultados positivos. Esto muestra que la mayoría de los alumnos logra recordar los datos esenciales después de la lectura, aunque todavía hay oportunidades de mejora en este aspecto.

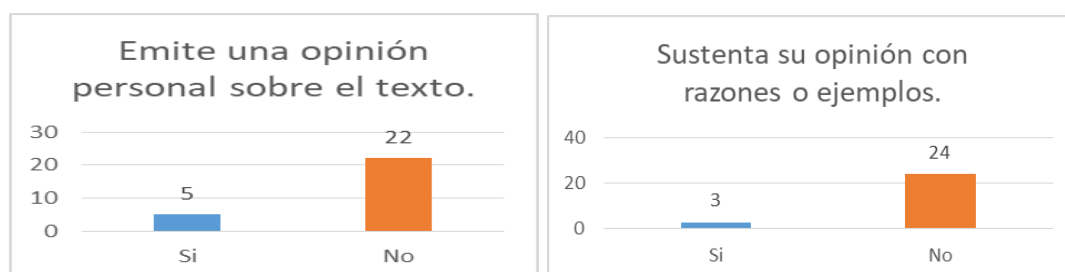
Gráficas 4: Análisis



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

El nivel de análisis se refiere a la capacidad de examinar con profundidad las características de un texto para comprender sus componentes, sus causas y sus propósitos. Como se muestra en la gráfica, la mayoría de los alumnos aún no alcanza este nivel; suelen limitarse a una observación superficial y no logran desarrollar un análisis más profundo del contenido.

Gráficas 5: Valoración



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

El nivel de valoración implica la capacidad de comparar, jerarquizar y emitir juicios de valor a partir de la información leída. En este caso, pocos alumnos alcanzan dicho nivel, lo cual es comprensible si se considera que la mayoría no logró superar el nivel anterior.

A partir de las gráficas, se concluye que la mayor parte del grupo se ubica en el nivel de retención. Se espera que, al finalizar este proceso, los alumnos logren avanzar y, al menos, alcanzar el nivel de análisis, fortaleciendo así su comprensión lectora y su pensamiento crítico.

2.2 Primera intervención

El martes 2 de diciembre de 2025 se llevó a cabo la primera intervención correspondiente a la secuencia didáctica diseñada para el proyecto de tesis. La actividad se desarrolló entre las 10:30 y las 11:30 horas con el grupo de sexto grado. En esta sesión participaron 29 estudiantes, quienes estuvieron presentes durante toda la intervención.

Para el desarrollo de esta intervención se requería el uso de un proyector y una bocina. Debido a que la escuela no contaba con proyectores disponibles en las aulas, fue necesario trasladar al grupo a la sala audiovisual. Una vez instalados, se aprovechó el espacio para presentar una exposición introductoria. Aunque dicha presentación no formaba parte directa de la intervención, aborda contenidos relacionados con el Porfiriato, la Independencia de México y la Revolución, lo que permitió establecer un puente temático hacia la actividad central. Si bien estos contenidos no corresponden al tema principal del presente documento, centrado en los símbolos patrios, considero pertinente señalar dos aspectos relevantes derivados de esta situación.

En primer lugar, logré articular una conexión temática entre actividades, algo que en intervenciones previas, particularmente durante los diagnósticos, no había conseguido del todo. En esas experiencias anteriores observé que los estudiantes manifestaban cierta confusión al transitar entre contenidos poco relacionados. El cambio de un tema matemático a uno de ciencias sociales es común en la dinámica escolar; sin embargo, para esta intervención buscaba evitar una transición brusca. Mi intención era mantener continuidad conceptual, de modo que la clase fluyera de manera integrada. En ocasiones anteriores, cuando introducía un tema distinto al previsto o poco vinculado con la secuencia, los estudiantes se mostraban desconectados o poco

receptivos. En cambio, en esta sesión, la cercanía entre los contenidos abordados y el contexto de fechas cívicas facilitó la vinculación, lo cual favoreció la atención y la coherencia pedagógica.

El segundo punto se refiere a la forma en que los estudiantes suelen relacionarse con los recursos didácticos. He observado que muestran una marcada preferencia por materiales visuales, como videos y presentaciones, mientras que durante las explicaciones orales su atención tiende a disminuir. En esta ocasión, sin embargo, detecté un mayor interés por parte de la mayoría del grupo. No puedo determinar con certeza si ello se debió a la temática en sí o a la forma en que impartí la sesión, ya que se trata de un contenido que disfruto trabajar y que probablemente favoreció una exposición más dinámica. En este sentido, el interés y entusiasmo del docente pueden influir directamente en la manera en que se desarrolla la clase y en la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje. Como señala Antonio Bolívar, la implicación y motivación del profesorado son factores clave que inciden en la calidad de la enseñanza y en el compromiso del alumnado con las actividades propuestas (Bolívar, 2010). Aun así, se registraron algunos casos de desinterés individual, los cuales abordaré más adelante en el análisis correspondiente.

Posteriormente, como parte de la intervención planificada, se trabajó con el Himno Nacional Mexicano. En primera instancia, el grupo escuchó y leyó la versión completa del Himno, incluyendo todas sus estrofas, lo cual constituyó una experiencia novedosa para los estudiantes, ya que habitualmente solo interpretan los fragmentos utilizados en actos cívicos. Después de la lectura y escucha inicial, se realizó un segundo repaso con el propósito de reforzar la comprensión del texto. Durante esta fase, cada alumno registró en su cuaderno aquellas palabras cuyo significado desconocía o consideraba confuso.

A partir de esta actividad emergieron varios elementos relevantes. El primero de ellos fue constatar que ninguno de los estudiantes conocía las estrofas que comúnmente no se cantan. Si bien esta situación era previsible, resultó especialmente significativa para la intervención, ya que permitió ampliar la percepción que tenían del Himno. El acceso a las estrofas menos difundidas abrió para ellos un panorama más amplio sobre su contenido simbólico y discursivo, generando un interés particular por explorar un texto que, hasta entonces, habían abordado únicamente desde la práctica rutinaria.

Un segundo aspecto a destacar fue la selección de vocabulario desconocido. La mayoría de los estudiantes eligió prácticamente las mismas palabras, lo que derivó en un ejercicio espontáneo de discusión entre ellos: se preguntaban mutuamente si conocían o comprendían determinados términos. Al no obtener respuestas afirmativas, muchos coincidieron en anotar los mismos conceptos, con excepción de algunos alumnos que sí reconocían ciertos vocablos. Cabe mencionar que esta situación había sido anticipada, pues en la planeación ya se habían previsto las palabras que probablemente resultan desconocidas para el grupo, lo cual se confirmó durante la actividad.

Este hallazgo también evidencia una necesidad formativa: aunque los estudiantes han cantado el Himno Nacional en múltiples ocasiones, no suelen cuestionar ni indagar el significado de sus expresiones. Esta ausencia de cuestionamiento refleja un uso memorístico del texto, carente de una aproximación crítica. Parte del propósito de la intervención fue justamente promover que los alumnos fueran más allá de la repetición mecánica y asuman una postura activa ante aquello que no comprenden, mediante la investigación y el análisis.

Una vez elaborada la lista de palabras, se solicitó que cada estudiante investigara en casa el significado de cada término, debido a que el tiempo disponible en la sesión no permitió realizar esta actividad en el aula. Se ofreció la posibilidad de consultar diccionarios impresos, recursos digitales o materiales de referencia disponibles en el hogar, con el fin de no limitar las fuentes de búsqueda y favorecer una exploración más amplia de la información.

Aunque inicialmente se había contemplado el uso del diccionario en clase, se reconoció que el acceso a herramientas digitales en el hogar podría enriquecer el proceso de búsqueda al ofrecer definiciones más variadas y contextualizadas. Este aspecto sería retomado y analizado en la segunda sesión.

En este sentido, promover que los estudiantes recurran a diversas fuentes de información contribuye al desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo y de selección crítica de información. Como señala César Coll, el aprendizaje significativo se fortalece cuando los alumnos participan activamente en la búsqueda, selección e interpretación de la información, utilizando distintos recursos disponibles en su contexto (Coll, 2004).

Conviene señalar que esta actividad representó sólo la primera parte de la intervención, pues posteriormente se desarrollaron otras tareas complementarias dentro de la misma jornada

Como última actividad de esta primera sesión y a partir de la escucha del Himno Nacional, se solicitaron a los estudiantes cuatro preguntas para resolver de manera individual. Originalmente, la planeación contemplaba un conjunto distinto de preguntas; sin embargo, fueron modificadas con el fin de evitar confusiones innecesarias y favorecer que los alumnos pudieran responder con mayor claridad. Aunque se buscaba generar reflexión y eventual

discusión, resultaba pertinente adaptar las consignas para que fueran más accesibles a su nivel de comprensión. Las preguntas planteadas fueron las siguientes:

- ¿El Himno habla de paz o de guerra y por qué?
- ¿Qué valores difunde?
- ¿Cómo se siente cantar algo que no entendemos del todo?
- ¿Cambiarías alguna parte del Himno? Responde sí o no y explica por qué.

En este punto surgió una sensación agri dulce. No por el desempeño de los estudiantes, sino por la impresión de que el proceso no estaba generando el nivel de análisis que esperaba. Las respuestas, en varios casos, resultaron superficiales o carentes de fundamentos suficientes. Por ejemplo, ante la primera pregunta, algunos estudiantes respondieron:

1. “Habla más de guerra porque en los párrafos dice cosas de guerra.”
2. “De la guerra, fue cuando peleamos.”
3. “De las dos.”

Algunas respuestas evidenciaban dificultades de redacción o un razonamiento limitado. Sin embargo, también hubo indicios valiosos. En el caso del estudiante que mencionó tanto la guerra como la libertad, se aprecia un avance hacia un pensamiento más interpretativo, donde el alumno reconoce la coexistencia de conceptos dentro del texto. Por otro lado, quien afirmó que se habla de guerra “porque fue cuando peleamos” muestra una conexión con el contexto histórico. Aunque su respuesta no alcanza un nivel crítico profundo, sí indica que recupera información proporcionada durante la explicación. Véase en (Anexo D)

Esta observación también permitió identificar un área de oportunidad: pese a que al grupo se le explicó en qué año y bajo qué circunstancias se compuso el Himno, algunos estudiantes parecían no retomar esta información al momento de justificar sus respuestas. Aun así, la referencia al contexto histórico, aunque general, demuestra que las explicaciones comienzan a tener un impacto, pues los alumnos no se limitaron únicamente a repetir elementos superficiales, sino que intentaron relacionar el contenido con conocimientos previos, aun cuando estos fueran incipientes.

Si en la primera pregunta los estudiantes presentaron dificultades, en la segunda estas se intensificaron. A pesar de que el tema de los valores ha sido trabajado de manera constante a lo largo del ciclo escolar, las respuestas obtenidas fueron aún más limitadas. La mayoría mencionó únicamente respeto, honestidad o valentía, entre otros valores aislados. Aunque dichas respuestas surgieron después de una breve discusión entre ellos, parecía que solo estaban contestando por cumplir, ya que la coincidencia entre sus respuestas resultaba demasiado uniforme y no reflejaba una reflexión profunda. Si bien no es posible afirmarlo con certeza, daba la impresión de que fueron los únicos valores que lograron recordar en ese momento.

En otros casos, algunos estudiantes escribieron respuestas como arte, México o cultura, elementos que no se relacionan con el concepto de valor en el sentido ético que se buscaba analizar. Este tipo de respuestas generó preocupación en el marco de la investigación, pues evidenció dificultades para vincular contenidos, incluso cuando forman parte de aprendizajes previamente trabajados en el aula.

Parte del desarrollo del pensamiento crítico implica que los alumnos sean capaces de conectar saberes y trasladar conceptos de una situación a otra. Esta pregunta, en particular, tenía

el propósito de identificar si los estudiantes lograban establecer esas relaciones; sin embargo, los resultados mostraron que, al menos en esta primera aproximación, esa capacidad no se manifestó como se esperaba.

En la tercera pregunta se observó una situación similar. Las respuestas carecieron de claridad y, en la mayoría de los casos, los estudiantes optaron por escribir “no sé”. Aunque las preguntas fueron diseñadas para promover la reflexión, quedó evidente que este tipo de actividades no lograron despertar el nivel de atención ni el proceso reflexivo que se buscaba fomentar. Esta falta de respuesta crítica indica que, tal como fueron planteadas, las consignas no consiguieron activar el pensamiento crítico de los alumnos, lo cual requiere ajustes en las siguientes sesiones.

Inicialmente se consideró que, por iniciativa propia, los estudiantes reflexionarán y elaborarán sus respuestas con un mayor grado de análisis; sin embargo, esto no ocurrió. Esta situación puede explicarse a partir de diversos factores observados durante la sesión.

En primer lugar, el ánimo de los estudiantes influyó en su desempeño. Aunque al inicio mostraron interés por la actividad, este fue disminuyendo progresivamente, posiblemente debido a las condiciones del aula o al tiempo prolongado de trabajo. En segundo lugar, el limitado conocimiento previo sobre el tema también pudo dificultar que los alumnos profundicen en sus respuestas, ya que no contaban con suficientes referentes para desarrollar un análisis más elaborado.

A partir de esta situación, surge la necesidad de replantear las estrategias didácticas, orientándose hacia un acompañamiento más explícito del proceso reflexivo. Es decir, no basta con esperar que los estudiantes generen análisis de manera autónoma, sino que es necesario

guiarlos mediante preguntas, ejemplos o andamiajes que favorezcan la construcción del pensamiento crítico.

En este sentido, como señala Lev Vygotsky, el aprendizaje se potencia cuando existe una mediación adecuada por parte del docente, quien orienta al estudiante dentro de su zona de desarrollo próximo, facilitando así procesos de comprensión más complejos (Vygotsky, 1978). Desde esta perspectiva, el acompañamiento docente resulta fundamental para que el alumnado no solo responda a una actividad, sino que logre profundizar en el significado de los contenidos y relacionarlos con su propio contexto.

A pesar de estas dificultades, es posible rescatar un aspecto positivo: cada vez más estudiantes muestran interés por los temas históricos. Han comenzado a dejar de percibir la Historia como una asignatura monótona y la observan con mayor curiosidad, lo cual representa un avance importante para continuar trabajando en sesiones posteriores.

En esta sesión, el papel del docente dio un paso atrás respecto a las estrategias implementadas previamente. Se retomó un enfoque más tradicional de enseñanza, en el cual el docente se posicionó al frente del grupo para explicar el tema y presentar la actividad a realizar. Este modelo, centrado en la exposición del profesor, limitó la participación activa del alumnado y redujo las oportunidades para que los estudiantes construyeran el conocimiento por sí mismos.

A partir de la observación de esta intervención, se pudo identificar que dicha estrategia no favorece de la misma manera el aprendizaje de los alumnos, en comparación con aquellas sesiones en las que se promovió una participación más activa. Esto sugiere que un enfoque centrado en la transmisión de contenidos puede resultar insuficiente para el desarrollo de habilidades como la reflexión y el pensamiento crítico.

En este sentido, como señala Paulo Freire, los modelos tradicionales de enseñanza tienden a concebir al estudiante como un receptor pasivo del conocimiento, lo cual limita su capacidad para cuestionar, analizar y construir significados propios (Freire, 1970). Bajo esta perspectiva, se refuerza la necesidad de promover estrategias más participativas que involucren activamente al alumnado en su proceso de aprendizaje.

De esta manera, esta sesión permitió reconocer que el tipo de intervención docente influye directamente en la calidad del aprendizaje, evidenciando que las estrategias centradas en el alumno resultan más efectivas para fomentar procesos de pensamiento crítico.

Resultados sesión 1

Con el propósito de sistematizar la información y obtener datos de manera más precisa, en la sesión número uno se utilizó la siguiente rúbrica como instrumento de evaluación:

Tabla 2: Rúbrica primera sesión

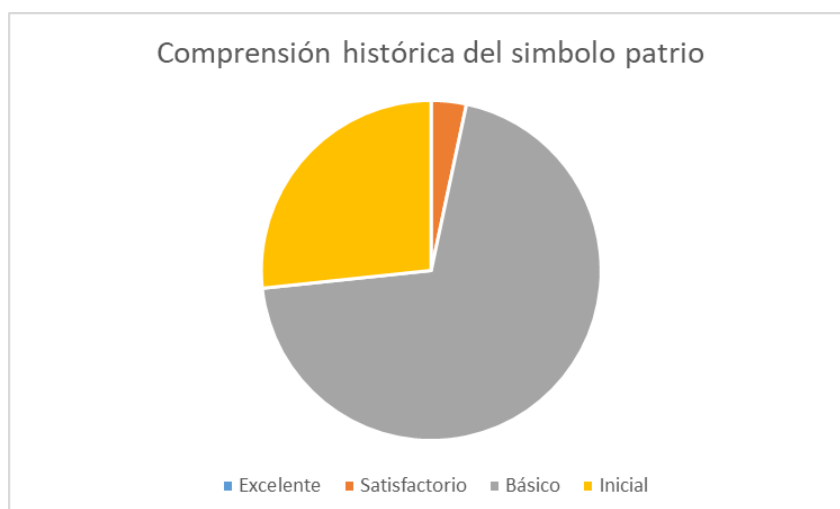
Criterio	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Inicial (1)
1. Comprensión histórica del símbolo patrio	Explica con claridad el origen, evolución y significado del símbolo; integra datos históricos relevantes y los relaciona con el contexto actual.	Reconoce origen y significado general; incluye algunos datos históricos, aunque incompletos.	Menciona información superficial; confunde origen o significado.	No identifica origen ni significado; muestra ideas incorrectas.
2. Percepción del símbolo patrio	Interpreta el símbolo más allá de lo evidente; expresa emociones, valores e identidad	Expresa una percepción personal adecuada, pero poco profunda.	Su percepción es limitada o se enfoca solo en elementos superficiales del símbolo.	No expresa percepción o muestra incomprensión sobre su relevancia.

	nacional vinculados al símbolo.			
3. Análisis crítico	Cuestiona, compara y reflexiona sobre el uso del símbolo patrio en distintos contextos (históricos, sociales, culturales). Argumenta con claridad.	Presenta opiniones propias con cierta reflexión; identifica algunos elementos para comparar.	Da opiniones sin análisis profundo; carece de argumentos.	Solo repite información sin análisis; no presenta reflexión personal.
4. Interpretación de fuentes y materiales	Analiza con precisión imágenes, textos o explicaciones; identifica intenciones, mensajes y contexto.	Interpreta fuentes básicas, aunque omite algunos detalles o se limita a la descripción.	Interpreta parcialmente las fuentes, con errores o sin identificar contexto.	No interpreta las fuentes o las describe sin sentido crítico.
5. Participación en la intervención	Participa de forma activa, propone ideas, hace preguntas y contribuye al análisis grupal.	Participa adecuadamente, aunque con pocas aportaciones propias.	Participa solo cuando se le solicita; sus ideas son breves o poco claras.	No participa o interrumpe el proceso.
6. Producción final (reflexión, actividad o presentación)	Presenta un producto claro, bien organizado, con argumentos sólidos y percepción personal profunda sobre el símbolo.	Producto organizado y cumplido; contiene argumentos básicos y percepción general.	Producto incompleto o poco organizado; falta claridad en ideas.	Producto muy incompleto o ausente; no refleja comprensión ni pensamiento crítico.

Fuente: Elaboración propia a partir de el desarrollo del pensamiento crítico

Que dio los siguientes resultados:

Gráfica 6: Comprensión histórica del símbolo patrio



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

En la primera gráfica, correspondiente al criterio de comprensión histórica del símbolo patrio, se observa que ningún estudiante alcanzó el nivel excelente. Únicamente un alumno se ubicó en el nivel satisfactorio, mientras que la mayoría se concentró en los niveles básico e inicial.

Estos resultados evidencian que los estudiantes poseían conocimientos generales sobre el Himno Nacional, pero presentaban dificultades para contextualizar históricamente su origen y significado. El único alumno ubicado en el nivel satisfactorio logró establecer relaciones entre el símbolo patrio y su contexto histórico, ampliando sus respuestas más allá de lo solicitado. En contraste, la mayoría de los estudiantes se limitó a recuperar información básica sin profundizar en ella ni explicar su relevancia.

Desde la perspectiva del pensamiento histórico, este resultado era esperable, ya que los alumnos aún no habían desarrollado las habilidades necesarias para interpretar los acontecimientos históricos desde una mirada más compleja. Santisteban (2010) señala que la

enseñanza de la historia debe favorecer la construcción de explicaciones y la comprensión de las relaciones entre pasado y presente, aspectos que todavía no se observan de manera significativa en este primer acercamiento.

Asimismo, los resultados permiten identificar una de las problemáticas que dieron origen a esta investigación: la tendencia de los estudiantes a reproducir información sin analizarla críticamente. En este sentido, la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) plantea que la enseñanza debe promover procesos de reflexión y análisis que permitan a los estudiantes comprender su realidad y participar de manera crítica en ella. Sin embargo, los datos muestran que, al inicio de la intervención, estas habilidades aún se encontraban poco desarrolladas en el grupo.

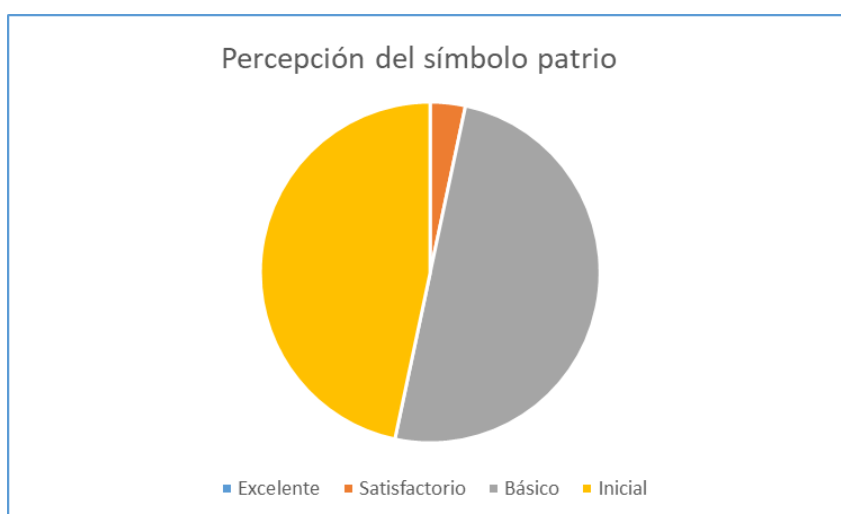
Los resultados obtenidos en el criterio de análisis crítico representan uno de los principales desafíos identificados en esta investigación. La concentración de estudiantes en el nivel inicial evidencia dificultades para formular opiniones propias, argumentar sus respuestas o cuestionar la información presentada.

Este hallazgo coincide con lo señalado por Paul y Elder (2005), quienes sostienen que el pensamiento crítico requiere que los individuos analicen, interpreten y evalúen la información antes de emitir juicios. En la mayoría de los casos, los alumnos se limitaron a reproducir información previamente expuesta, sin establecer relaciones, formular preguntas o construir explicaciones propias.

De igual manera, estos resultados muestran que el desarrollo del pensamiento crítico no surge de manera espontánea a partir de la enseñanza de contenidos históricos. Como plantean

Santisteban (2010) y Seixas y Morton (2013), es necesario generar situaciones didácticas que favorezcan la interpretación, la argumentación y la construcción de significados. Por ello, los resultados obtenidos en esta primera intervención constituyeron un punto de partida para replantear las actividades posteriores y diseñar estrategias que otorgaran mayor protagonismo al alumnado.

Gráfica 7: Percepción del símbolo patrio

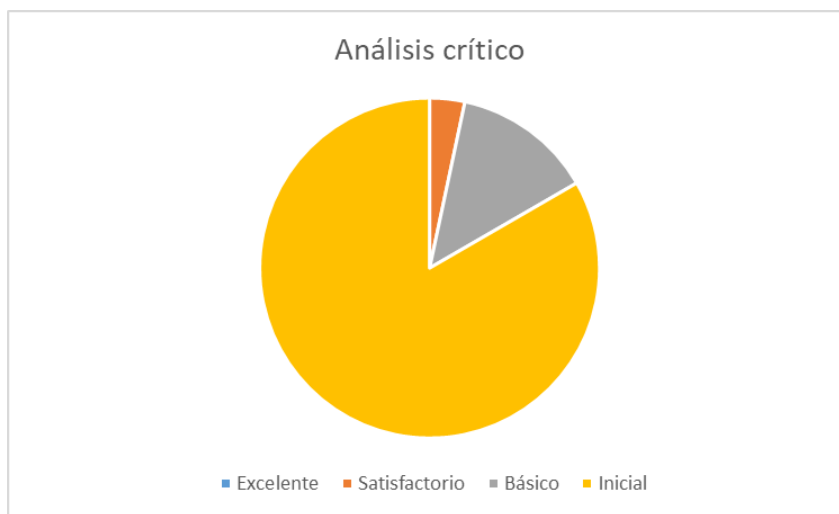


Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

En la gráfica número dos, correspondiente al criterio percepción del símbolo patrio, se observa nuevamente que ningún estudiante alcanza el nivel excelente. El mismo alumno identificado en el criterio anterior se mantiene en el nivel satisfactorio, presentando características similares: ofrece un diálogo pertinente sobre el origen del símbolo y, de manera relevante, expresa una percepción personal al respecto, manifestando qué representa para él y cómo interpreta su significado.

En cuanto al nivel básico, se identifica una disminución en el número de estudiantes, pasando de 21 en la gráfica anterior a 15 en esta. Estos alumnos lograron mencionar únicamente elementos superficiales del símbolo, sin profundizar en su significado ni establecer relaciones más complejas. Por su parte, los estudiantes ubicados en el nivel inicial no lograron aportar elementos relevantes, evidenciando un alto grado de desconocimiento. En este caso, se considera que dicho resultado puede estar relacionado, al menos en parte, con el desinterés mostrado hacia el tema, lo cual limita su capacidad para construir una percepción más significativa del símbolo patrio.

Gráfica 8: Análisis crítico



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

Los resultados obtenidos en el criterio de análisis crítico representan uno de los principales desafíos identificados en esta investigación. La concentración de estudiantes en el nivel inicial evidencia dificultades para formular opiniones propias, argumentar sus respuestas o cuestionar la información presentada.

Este hallazgo coincide con lo señalado por Paul y Elder (2005), quienes sostienen que el pensamiento crítico requiere que los individuos analicen, interpreten y evalúen la información antes de emitir juicios. En la mayoría de los casos, los alumnos se limitaron a reproducir información previamente expuesta, sin establecer relaciones, formular preguntas o construir explicaciones propias.

De igual manera, estos resultados muestran que el desarrollo del pensamiento crítico no surge de manera espontánea a partir de la enseñanza de contenidos históricos. Como plantean Santisteban (2010) y Seixas y Morton (2013), es necesario generar situaciones didácticas que favorezcan la interpretación, la argumentación y la construcción de significados. Por ello, los resultados obtenidos en esta primera intervención constituyeron un punto de partida para replantear las actividades posteriores y diseñar estrategias que otorgaran mayor protagonismo al alumnado.

Gráfica 9: Interpretación de fuentes y materiales



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

En esta gráfica se observa un resultado que resulta especialmente preocupante: la totalidad de los estudiantes se ubicó en el nivel inicial. Aunque durante esta actividad la interpretación de las fuentes y materiales fue, en su mayoría, guiada por el docente y complementada con una investigación individual por parte de los alumnos, emergen dos factores relevantes que es necesario destacar.

El primero de ellos es la ausencia de cuestionamiento hacia la información proporcionada. Ningún estudiante manifestó dudas, objeciones o preguntas que pusieran en tensión los contenidos presentados. Esta situación puede interpretarse, en parte, como consecuencia de la confianza que los alumnos depositan en la figura docente, en este caso hacia mi persona. Si bien esta confianza no representa un aspecto negativo en sí mismo, sí evidencia una relación pedagógica en la que el conocimiento se asume como incuestionable, lo cual limita el ejercicio del pensamiento crítico.

El segundo factor, y el que mantiene a los estudiantes en el nivel inicial, se relaciona con los resultados de la investigación realizada de manera autónoma. Las respuestas entregadas al día siguiente, correspondientes a la indagación del significado de las palabras desconocidas, fueron mayoritariamente básicas y elementales. En la mayoría de los casos, los alumnos presentaron información prácticamente idéntica, lo que sugiere que recurrieron a la primera fuente disponible sin profundizar ni contrastar la información obtenida. Esta conducta evidencia una búsqueda superficial, sin intención de ampliar, analizar o problematizar los conceptos investigados.

En conjunto, estos hallazgos confirman que, aunque se promuevan actividades de investigación, el desarrollo del pensamiento crítico no se genera de manera automática. Resulta necesario diseñar estrategias que orienten explícitamente al alumnado a cuestionar la

información, contrastar fuentes y construir respuestas más elaboradas, superando así la reproducción mecánica de contenidos.

Gráfica 10: Participación en la intervención



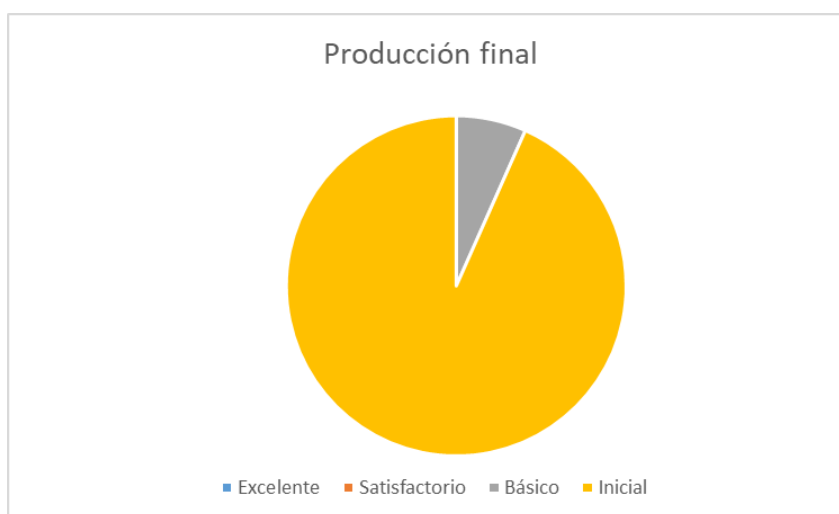
Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

La gráfica correspondiente al criterio de participación en la intervención muestra resultados más favorables en comparación con otros indicadores. La mayoría de los estudiantes se ubicó en el nivel básico, un grupo menor alcanzó el nivel satisfactorio y únicamente dos alumnos permanecieron en el nivel inicial.

La participación grupal ha representado históricamente un área de dificultad; sin embargo, en esta intervención se observó una mejora atribuible, en gran medida, al interés que el tema despertó en los estudiantes. Algunos participaron de manera espontánea, aunque en la mayoría de los casos fue necesario señalar o invitar directamente a los alumnos a intervenir. La intención de la actividad fue que todos participaran, al menos en alguna ocasión, objetivo que se logró casi en su totalidad.

Los dos estudiantes ubicados en el nivel inicial no respondieron a las invitaciones para participar, a pesar de los llamados realizados. Por otro lado, ningún alumno alcanzó el nivel excelente, ya que las participaciones carecieron de argumentación y no trascendieron la información solicitada. No se registraron intervenciones que evidenciaron pensamiento crítico, cuestionamientos, objeciones o diálogos que profundizan más allá de los contenidos previamente expuestos. En la mayoría de los casos, los alumnos se limitaron a repetir información ya proporcionada por el docente, lo que evidencia una participación más reproductiva que reflexiva.

Gráfica 11: Producto final



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

Finalmente, la gráfica correspondiente al producto final evidencia uno de los resultados más desalentadores de esta primera sesión. Ningún estudiante alcanzó el nivel satisfactorio y únicamente dos alumnos se aproximaron al nivel básico, aunque con características cercanas al inicial, debido a la falta de coherencia y articulación en sus trabajos.

Este resultado refuerza las observaciones realizadas a lo largo del análisis: las actividades propuestas, particularmente aquellas centradas en la escritura y la elaboración de productos individuales, resultaron poco motivadoras para los estudiantes. La falta de interés hacia este tipo de tareas se reflejó directamente en la calidad de los productos entregados, los cuales carecieron de estructura, profundidad y consistencia.

En este sentido, es posible inferir que el bajo desempeño en el producto final no responde únicamente a una carencia de conocimientos, sino a una limitada implicación del alumnado con la actividad. Esta situación subraya la necesidad de replantear las estrategias didácticas en sesiones posteriores, incorporando dinámicas más atractivas y significativas que favorezcan tanto la participación activa como la producción de trabajos con mayor coherencia y sentido.

2.2.1 Papel del docente

Durante esta primera intervención, el docente asumió un papel principalmente directivo, encargado de proporcionar las actividades, explicar los contenidos y resolver las dudas que surgían durante el desarrollo de la sesión. Si bien esta actuación permitió mantener el orden de la clase y garantizar que los estudiantes contarán con la información necesaria para realizar las actividades, también generó ciertas limitaciones en relación con el desarrollo del pensamiento crítico.

Tradicionalmente, la enseñanza de la historia se ha caracterizado por una dinámica centrada en la exposición del docente y la recepción de información por parte del alumnado. Esta situación estuvo presente en gran parte de la intervención, lo que pudo influir en los resultados obtenidos, particularmente en los criterios relacionados con el análisis crítico, la interpretación de fuentes y la construcción de argumentos propios. En diversos momentos, las dudas planteadas

por los estudiantes fueron atendidas de manera inmediata, reduciendo las oportunidades para que explorarán posibles respuestas, formulen hipótesis o construyeran explicaciones a partir de sus conocimientos previos.

Desde la perspectiva de Perrenoud (2004), la función del docente no debe limitarse a transmitir conocimientos, sino a generar situaciones de aprendizaje que desafíen intelectualmente al alumnado y favorezcan la construcción autónoma del conocimiento. En este sentido, los resultados obtenidos en esta primera sesión sugieren que una intervención docente excesivamente centrada en la explicación puede favorecer la comprensión básica de los contenidos, pero no necesariamente el desarrollo de habilidades asociadas al pensamiento crítico.

Asimismo, estos hallazgos guardan relación con los planteamientos de Santisteban (2010), quien señala que la enseñanza de la historia debe promover la interpretación, la formulación de preguntas y la construcción de explicaciones históricas por parte de los estudiantes. Sin embargo, en esta intervención predominó la recuperación de información sobre el análisis de la misma, situación que se reflejó en los bajos niveles alcanzados en los criterios de análisis crítico e interpretación de fuentes.

De igual forma, la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) propone una enseñanza en la que el alumnado participe activamente en la construcción de conocimientos, desarrollando capacidades de reflexión, análisis y cuestionamiento de la realidad. Los resultados obtenidos permiten identificar que esta primera intervención todavía conservó elementos de una enseñanza más tradicional, aspecto que posteriormente llevó a replantear las estrategias utilizadas y a otorgar un papel más activo a los estudiantes en las sesiones subsecuentes.

Por lo tanto, esta intervención constituyó un punto de partida importante para la investigación, ya que permitió reconocer que el desarrollo del pensamiento crítico no depende únicamente de los contenidos históricos abordados, sino también de la forma en que estos son enseñados. La reflexión sobre el papel asumido por el docente durante esta sesión resultó fundamental para realizar ajustes en las intervenciones posteriores y favorecer procesos de aprendizaje más participativos, reflexivos y acordes con los propósitos de la investigación.

2.3 Sesión número 2

El jueves 4 de diciembre se llevó a cabo la segunda sesión con 30 alumnos. Durante esta sesión se tuvo como objetivo analizar algunas de las banderas que ha tenido México a lo largo de su historia. Aunque en un momento previo del ciclo escolar los estudiantes ya habían trabajado este contenido, el tiempo transcurrido permitió que la actividad no se centrara en la memorización, sino en la observación y el análisis.

Al inicio de la sesión se presentaron, de manera breve, imágenes de cuatro banderas representativas: el estandarte de Hidalgo, la primera bandera oficial de México, una versión posterior con la modificación del escudo al retirarse la corona y la bandera actual. A partir de esta observación inicial, se planteó la pregunta sobre cuál consideraban que había sido la primera bandera.

Los estudiantes respondieron de forma correcta, identificando el estandarte de Hidalgo. Al solicitarles que justificaran su elección, señalaron que, además de reconocer su uso durante la Independencia de México, les parecía la más antigua por sus características visuales. Este razonamiento no se considera erróneo; por el contrario, refleja un ejercicio de pensamiento crítico, ya que los alumnos utilizaron elementos de análisis visual para sustentar su respuesta.

Entre los aspectos mencionados destacaron la forma del estandarte, el tipo de tela, el color café y la presencia de la imagen de la Virgen de Guadalupe. Véase en (Anexo E)

Resulta relevante señalar que uno de los estudiantes comentó que actualmente no sería posible utilizar una imagen religiosa en la bandera, aludiendo a la separación entre el Estado y la religión. Esta observación evidencia la capacidad del alumnado para trascender el contenido histórico trabajado y vincularlo con nociones cívicas y sociales propias del contexto actual.

Desde la perspectiva del pensamiento crítico, este tipo de intervenciones resulta especialmente significativo, ya que no solo implica la comprensión de un hecho o concepto, sino su interpretación y aplicación en una situación distinta. El alumno no se limitó a reproducir información, sino que estableció una relación entre el conocimiento histórico y un principio constitucional vigente, lo cual refleja habilidades de análisis, transferencia y contextualización del conocimiento.

En este sentido, como señala Robert H. Ennis, el pensamiento crítico implica la capacidad de utilizar el conocimiento de manera reflexiva para emitir juicios fundamentados y tomar decisiones en contextos específicos (Ennis, 2011). La intervención del estudiante muestra precisamente este proceso, al aplicar un conocimiento más amplio para interpretar una situación concreta.

Posteriormente a la observación inicial de las imágenes, se implementó una actividad con tarjetas didácticas. Se trabajó con tres tipos de cartas: una que contenía la imagen de la bandera, otra con información sobre su contexto histórico y una más con el significado del símbolo central, es decir, del escudo. Para cada uno de estos tipos se elaboraron cuatro conjuntos,

correspondientes a las cuatro banderas presentadas, con el propósito de que cada estudiante pudiera participar activamente en la dinámica.

El uso de este tipo de materiales favorece el desarrollo del pensamiento crítico, ya que implica que los alumnos no sólo identifiquen información, sino que establezcan relaciones entre distintos elementos, como la imagen, su contexto histórico y su significado simbólico. Este proceso requiere habilidades de análisis, interpretación y organización de la información. En este sentido, como señala Frida Díaz Barriga, el aprendizaje significativo se fortalece cuando los estudiantes interactúan con diversos recursos que les permiten construir relaciones entre los contenidos y comprenderlos de manera más profunda (Díaz Barriga, 2006).

De esta manera, la actividad con tarjetas didácticas no solo facilitó la comprensión de los contenidos históricos, sino que también promovió que los alumnos reflexionaran sobre la relación entre los símbolos y su contexto, contribuyendo al desarrollo de habilidades propias del pensamiento crítico.

Las tarjetas se colocaron sobre una mesa, volteadas boca abajo. Se solicitó a los alumnos, de manera ordenada, tomar una carta y posteriormente localizar a los compañeros que correspondiera a su mismo conjunto, relacionando la imagen de la bandera con su contexto histórico y el significado del símbolo central. La finalidad de esta actividad fue que, a partir de la lectura y comprensión de la información, los estudiantes identificaran correctamente cada bandera. Mientras que la primera y la última resultaban más familiares para el grupo, se esperaba que la mayor dificultad se presenta entre la segunda y la tercera, correspondientes a la primera bandera oficial y a la versión con la modificación del escudo.

Se buscó que, mediante la interpretación del contexto y del significado simbólico, los alumnos utilizaran las pistas contenidas en las tarjetas para razonar y establecer las relaciones correctas. Una vez que los equipos consideraban haber completado su conjunto, se acercaban al docente para obtener la validación correspondiente y, en caso de ser correcta, regresaban a sus lugares.

La mayoría de los equipos logró identificar correctamente su conjunto en el primer intento. Solo un equipo necesitó dos intentos y otro tres para lograr la correspondencia adecuada. En general, la actividad se desarrolló con mayor rapidez de la prevista, lo cual resultó alentador, ya que evidenció que los estudiantes contaban con nociones previas sobre las banderas y fueron capaces de razonar a partir de la lectura. Tal como se anticipó, los equipos que presentaron mayores dificultades fueron aquellos que trabajaron con la segunda y tercera bandera en el orden cronológico.

Antes de continuar con la siguiente parte de la sesión, resulta pertinente detenerse a analizar por qué esta actividad arrojó resultados más favorables que la anterior. En un primer momento, las respuestas obtenidas en el ejercicio previo sugerían que el pensamiento crítico no se estaba desarrollando de manera efectiva a partir de estrategias como la presentación expositiva y el diálogo grupal. No obstante, esta percepción entró en contradicción al observar el desempeño de los estudiantes en la actividad con tarjetas, la cual fue resuelta con mayor rapidez y precisión por la mayoría del grupo.

Los resultados sugieren que la actividad anterior pudo resultar menos atractiva para los estudiantes que la dinámica con tarjetas didácticas. Esta interpretación se sustenta en la diferencia observada entre la calidad de las respuestas escritas y el desempeño mostrado durante

la actividad colaborativa. Aunque prestaron atención a la presentación, escucharon las explicaciones e incluso participaron en discusiones, el momento de responder preguntas escritas fue percibido como una tarea monótona. Ante ello, muchos optaron por responder de forma rápida y superficial, con el único propósito de concluir la actividad y entregarla, sin un proceso reflexivo profundo.

En contraste, la segunda actividad incorporó elementos lúdicos que transformaron la dinámica del aula. El hecho de que los alumnos se desplazarán, interactúen con sus compañeros y trabajarán de manera activa generó un ambiente más participativo y motivador. Esta disposición favorable se reflejó directamente en los resultados obtenidos, evidenciando una mayor capacidad para analizar la información, establecer relaciones y tomar decisiones fundamentadas.

A partir de esta experiencia, se infiere que el desarrollo del pensamiento crítico no necesariamente debe plantearse como un proceso rígido o excesivamente sistematizado. Por el contrario, integrar la dimensión lúdica puede constituir una estrategia pedagógica eficaz para promover la reflexión y el razonamiento en el alumnado. Esta reflexión orientará el diseño de las actividades posteriores, con el propósito de fortalecer el pensamiento crítico y alcanzar los objetivos planteados en la intervención.

Finalmente, como última actividad de la sesión, se aplicó un cuestionario. No se profundiza en su análisis debido a que las respuestas obtenidas fueron similares a las registradas en la sesión número uno de esta intervención. El cuestionario constaba únicamente de tres preguntas; sin embargo, la mayoría de los estudiantes respondió con expresiones como “no sé” o “es así porque sí”, evidenciando nuevamente respuestas repetitivas y poco fundamentadas.

Estos resultados refuerzan la idea previamente planteada: para el grupo, las actividades centradas en la escritura resultan poco motivadoras y, al menos en esta etapa del proceso, no favorecen el desarrollo del pensamiento crítico. Continuar utilizando esta estrategia sin modificaciones probablemente conduciría a resultados similares. Si bien es posible que, conforme avancen las sesiones, esta situación se modifique, por el momento se identifica como un área que requiere ajustes metodológicos.

En contraste, las actividades que promueven la interacción, el movimiento y el trabajo colaborativo han mostrado resultados alentadores. Estas dinámicas permiten que los estudiantes se involucren de manera más activa, lo que se traduce en una mayor disposición para analizar, reflexionar y tomar decisiones fundamentadas. Por ello, se considera pertinente fortalecer este tipo de estrategias en las sesiones posteriores.

Diversos autores señalan que el pensamiento crítico no debe concebirse como un proceso rígido o monótono, sino como una práctica que invite a la participación y al interés del alumnado. Sin que el aula pierda su carácter formativo, es posible integrar elementos lúdicos que favorezcan el aprendizaje significativo. En el caso del presente documento, esta perspectiva resulta particularmente relevante para la enseñanza de la Historia y el desarrollo del pensamiento crítico en el aula.

2.3.1 Papel del docente

En esta intervención, el papel del docente se centró en el acompañamiento del proceso de aprendizaje. Su participación consistió en proporcionar las instrucciones necesarias y establecer las pautas para el desarrollo de las actividades, manteniendo posteriormente en un segundo plano como observador del trabajo de los estudiantes. No se ofrecieron explicaciones adicionales, con

la intención de que los alumnos fueran quienes construyeran sus propias interpretaciones a partir de la actividad.

Este tipo de intervención favorece la autonomía del alumnado, ya que permite que los estudiantes asuman un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, tomando decisiones y resolviendo las tareas de manera independiente. En este sentido, como señala Philippe Perrenoud, el docente debe generar situaciones que promuevan la participación activa del estudiante y su capacidad para enfrentar problemas por sí mismo, actuando más como guía que como transmisor directo del conocimiento (Perrenoud, 2004).

De esta manera, al limitar su intervención a la organización y seguimiento de la actividad, el docente propició un espacio en el que los alumnos pudieron desarrollar habilidades como la reflexión, la toma de decisiones y la construcción autónoma del conocimiento.

Para la revisión de esta segunda sesión se utilizó una rúbrica de evaluación. Dicha rúbrica retoma algunos de los criterios empleados en la sesión número uno, con el propósito de dar seguimiento a los avances de los alumnos y mantener cierta continuidad en la evaluación.

No obstante, se realizaron algunos ajustes, ya que se eliminaron ciertos aspectos y se modificaron otros en función de los objetivos específicos de esta sesión. Estos cambios permitieron contar con un instrumento más pertinente, orientado a valorar de manera más precisa el trabajo realizado por los estudiantes y los aprendizajes esperados.

Tabla 3: Rúbrica segunda sesión

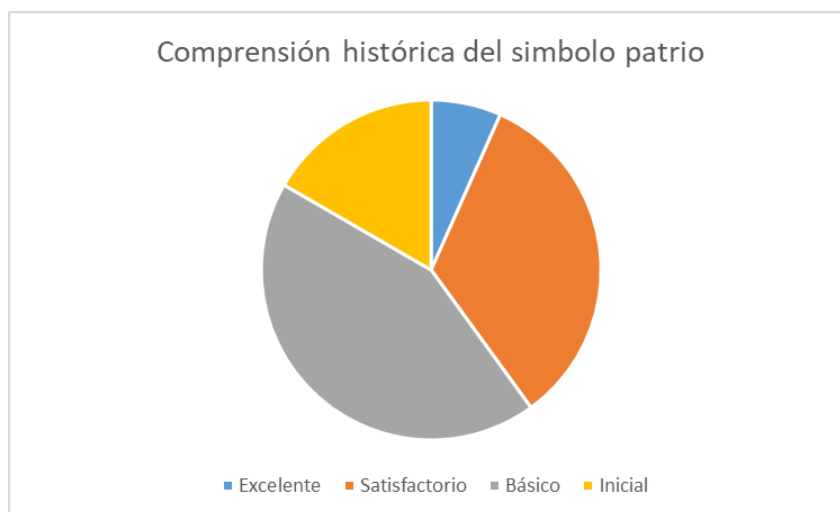
Criterio	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Inicial (1)
1. Comprensión histórica del símbolo patrio	Explica con claridad el origen, evolución y significado del símbolo; integra datos históricos relevantes y los relaciona con el contexto actual.	Reconoce origen y significado general; incluye algunos datos históricos, aunque incompletos.	Menciona información superficial; confunde origen o significado.	No identifica origen ni significado; muestra ideas incorrectas.
2. Percepción del símbolo patrio	Interpreta el símbolo más allá de lo evidente; expresa emociones, valores e identidad nacional vinculados al símbolo.	Expresa una percepción personal adecuada, pero poco profunda.	Su percepción es limitada o se enfoca solo en elementos superficiales del símbolo.	No expresa percepción o muestra incomprensión sobre su relevancia.
3. Análisis crítico	Cuestiona, compara y reflexiona sobre el uso del símbolo patrio en distintos contextos (históricos, sociales, culturales). Argumenta con claridad.	Presenta opiniones propias con cierta reflexión; identifica algunos elementos para comparar.	Da opiniones sin análisis profundo; carece de argumentos.	Solo repite información sin análisis; no presenta reflexión personal.
4. Respuestas del cuestionario	Responde correctamente todas las preguntas	Responde la mayoría correctamente,	Responde parcialmente, con varios errores.	Respuestas incorrectas o incompletas.

	con claridad y fundamento.	con algunos errores mínimos.		
--	----------------------------	------------------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de el desarrollo del pensamiento crítico

Esta rúbrica dio los siguientes resultados:

Gráfica 12 : Comprensión histórica del símbolo patrio S.2



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

En la gráfica correspondiente a la comprensión histórica del símbolo patrio en la sesión número dos, se observa un ligero avance en comparación con la sesión anterior. En la clase previa, ningún alumno se ubicaba en el nivel excelente; sin embargo, en esta ocasión se registraron dos estudiantes en dicho nivel. De igual forma, en el nivel satisfactorio se identificó un avance considerable, pasando de un solo alumno a un total de diez.

Por su parte, en el nivel básico también se presentó un incremento significativo, ya que anteriormente se contaba con tres alumnos y en esta sesión se registraron veintiuno. En cuanto al nivel inicial, tres alumnos lograron avanzar hacia el nivel básico; no obstante, aún permanecen

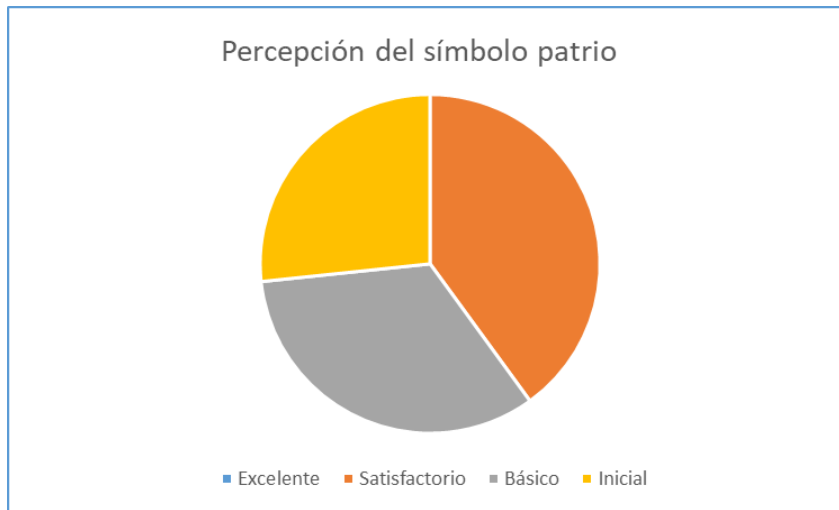
cinco estudiantes en este nivel. Es importante destacar que estos cinco alumnos forman parte del mismo grupo de ocho que se encontraban en esta categoría en la sesión anterior.

Este cambio en los resultados se atribuye a dos factores principales. En primer lugar, al grado de cercanía que los alumnos tienen con el símbolo patrio trabajado, en este caso la bandera, lo cual favorece su comprensión al tratarse de un elemento presente en su vida cotidiana y con el que mantienen mayor familiaridad. Este hallazgo coincide con lo planteado por Santisteban (2010), quien señala que la enseñanza de la historia adquiere mayor significado cuando los estudiantes logran establecer relaciones entre los contenidos históricos y su realidad inmediata. Del mismo modo, la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) propone la contextualización de los aprendizajes como un elemento fundamental para favorecer procesos de reflexión y construcción de significados.

En segundo lugar, y de manera más relevante, a la estrategia didáctica empleada durante la sesión. Se pasó de una clase con un enfoque expositivo, centrado en la explicación del docente y la resolución de un cuestionario, a una dinámica en la que los alumnos interactuaron con materiales, formularon preguntas y participaron activamente en el desarrollo de la actividad.

Este cambio en la metodología permitió que la comprensión del contenido se desarrollará de manera más efectiva, lo que se refleja en el avance observado en los distintos niveles de desempeño. Este avance resulta relevante para el segundo objetivo específico de la investigación, relacionado con analizar la relación entre la comprensión contextualizada de los contenidos históricos y la capacidad de los estudiantes para formular juicios críticos. Los resultados sugieren que, al incrementar la comprensión del símbolo patrio mediante actividades participativas, también aumentaron los niveles de análisis crítico observados en el grupo.

Gráfica 13: Percepción del símbolo patrio S.2



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

En la gráfica correspondiente a la percepción del símbolo patrio, si bien se observan mejoras considerables, los avances no resultan tan favorables como en la gráfica anterior, ya que ningún alumno alcanza el nivel excelente. En comparación con la sesión previa, el nivel inicial disminuyó de catorce a ocho alumnos; sin embargo, es importante señalar que estos ocho estudiantes corresponden al mismo grupo que anteriormente se encontraba en este nivel.

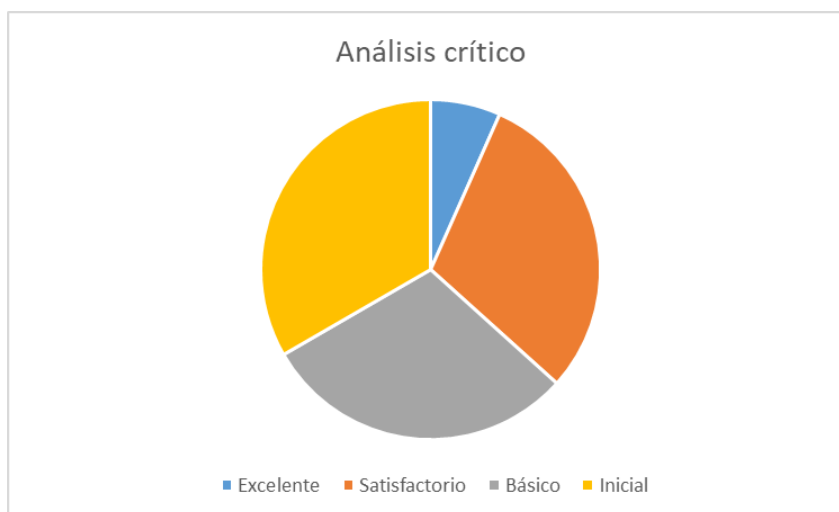
En el nivel básico se observa una disminución, pasando de quince a diez alumnos, mientras que el nivel satisfactorio presenta un incremento significativo, al pasar de uno a doce estudiantes. No obstante, el nivel excelente se mantiene en cero, lo que evidencia que aún existen dificultades en el desarrollo de una percepción más profunda del símbolo patrio.

Estos resultados sugieren que a los alumnos les resulta complejo interpretar el símbolo más allá de su significado evidente. Aunque logran identificar algunos elementos clave, sus explicaciones tienden a limitarse a información previamente proporcionada, sin profundizar en

interpretaciones propias. En lugar de construir un significado más amplio, vinculado con emociones, valores o identidad, los estudiantes recurren principalmente a la repetición de conocimientos adquiridos.

Si bien es destacable que los alumnos logran relacionar el símbolo con ciertos acontecimientos históricos, este avance se mantiene en el nivel de la comprensión histórica, sin llegar a consolidarse en una percepción personal o crítica del mismo. En consecuencia, se observa que aún es necesario fortalecer estrategias que promuevan una interpretación más profunda, orientada a la reflexión y a la construcción de significados propios.

Gráfica 14: Análisis crítico S.2



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

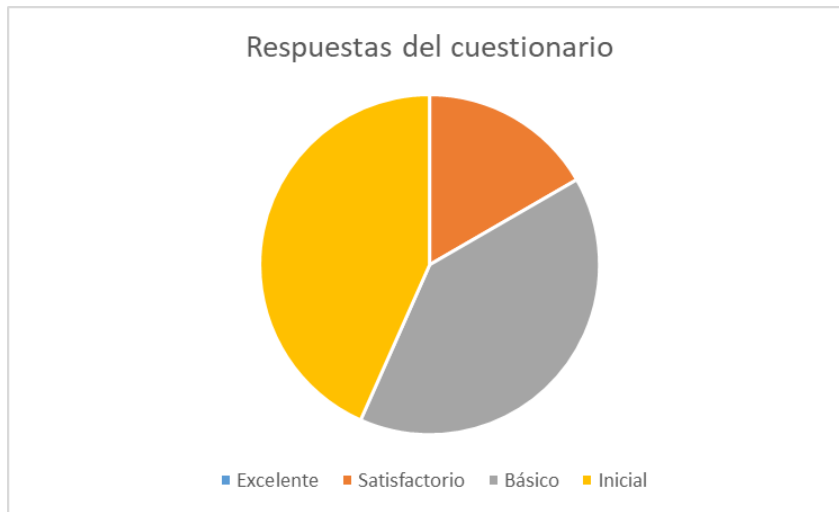
Sin embargo, en el apartado de análisis crítico también se observa una mejora significativa, lo cual aporta elementos relevantes para sustentar la hipótesis de esta investigación: la enseñanza de la historia contribuye al desarrollo del pensamiento crítico. Esta afirmación puede evidenciarse a partir de los resultados obtenidos en la presente gráfica.

En la sesión número uno, ningún alumno se ubicaba en el nivel excelente; en contraste, en esta sesión se registran dos estudiantes en dicho nivel. En el nivel satisfactorio, se pasó de un solo alumno a un total de nueve, mientras que en el nivel básico se incrementó de cuatro a nueve estudiantes. Por su parte, el nivel inicial mostró una disminución considerable, al pasar de veinticinco a diez alumnos. Estos cambios reflejan un avance importante en el desarrollo de habilidades relacionadas con el análisis crítico.

A partir de estos resultados, se puede inferir que los estudiantes comienzan a cuestionar, comparar y reflexionar con mayor frecuencia sobre el símbolo patrio. Si bien en algunos casos sus respuestas aún se limitan a la repetición de información previamente adquirida, se identifican indicios de un proceso de transición hacia un pensamiento más autónomo. Los alumnos empiezan a formular cuestionamientos más allá de lo evidente, así como a expresar, de manera incipiente, opiniones propias.

Aunque estos avances aún no alcanzan el nivel esperado en todos los casos, resulta evidente que el proceso de enseñanza de la historia implementado ha favorecido el desarrollo progresivo del pensamiento crítico, contribuyendo a un mejor desempeño en las actividades escolares relacionadas con el análisis de los contenidos históricos.

Gráfica 15: Respuestas del cuestionario S.2



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

Como se ha señalado previamente, una de las problemáticas que motivó la implementación de este proyecto fue la tendencia de los alumnos a proporcionar respuestas vagas en los cuestionarios. En este sentido, la presente gráfica continúa evidenciando que dicha situación persiste y que aún requiere ser atendida.

En el nivel inicial se identifican tres alumnos, una cantidad mayor en comparación con algunas de las gráficas anteriores. Por su parte, en el nivel básico se ubican doce estudiantes, mientras que en el nivel satisfactorio se registran cinco, y en el nivel excelente no se presenta ningún alumno. Estos resultados reflejan que, aunque existen algunos avances, todavía predominan respuestas con bajo nivel de profundidad.

Este comportamiento puede atribuirse a diversos factores observados en el aula, entre los que destaca el desinterés o aburrimiento con el que los estudiantes abordan los cuestionarios. En muchos casos, los alumnos buscan responder de la manera más rápida posible, sin dedicar el

tiempo necesario para reflexionar o desarrollar adecuadamente sus respuestas. Solo un número reducido de estudiantes muestra una disposición más analítica al momento de responder.

No obstante, en comparación con los cuestionarios aplicados anteriormente, se percibe una ligera mejora en la calidad de las respuestas. Aunque este avance es aún limitado, permite vislumbrar un panorama favorable a futuro, en el que, mediante el fortalecimiento de las estrategias didácticas, se pueda promover una mayor profundidad en las respuestas y un desarrollo más sólido del pensamiento crítico.

2.4 Tercera intervención

El día 19 de febrero de 2026, alrededor de las 9:10 de la mañana, se llevó a cabo la tercera intervención del presente proyecto de investigación con 27 alumnos. Esta se realizó aproximadamente dos meses después de la segunda intervención, debido a que fue necesario efectuar diversos ajustes en las actividades previamente diseñadas. Durante la aplicación anterior se observó que las respuestas de los alumnos no corresponden con lo esperado, por lo que se consideró pertinente replantear las dinámicas y estrategias didácticas.

La primera fase de esta intervención se desarrolló únicamente con seis alumnos. Aunque la planeación original contemplaba la participación del grupo completo, diversas circunstancias modificaron el desarrollo de la clase, lo que llevó a implementar esta flexibilidad en la planeación. Díaz (2002) señala:

La flexibilidad como concepto aplicado a los procesos de formación constituye uno de los principios fundamentales de cualquier transformación académica y curricular de una institución. Ella debe

generar una serie de acciones desde el plano de la gestión, en las distintas instancias de las instituciones que convoquen a la reflexión sobre su sentido, propósitos y expresiones materializadas en modelos académicos y curriculares abiertos, pertinentes, coherentes y personalizados. (p. 116)

En este caso, la flexibilidad en la planeación permitió, en primer lugar, que el proyecto se desarrollara con continuidad, evitando contratiempos derivados de limitaciones de tiempo. Asimismo, posibilitó replantear la manera de abordar la enseñanza de la historia, orientándola hacia una perspectiva que favorece una mayor reflexión en los alumnos y promoviera el desarrollo del pensamiento crítico.

A partir de esta apertura metodológica surgió una nueva consigna de trabajo, la cual se explicará con mayor detalle en los apartados siguientes, pues constituye un elemento clave dentro de la propuesta didáctica implementada.

Se solicitó a estos seis estudiantes salir del aula para trabajar en un espacio distinto, donde pudieran desenvolverse con mayor comodidad. El cambio de entorno generó en ellos una disposición diferente hacia la actividad, resultando un elemento motivador. Como señalan diversos autores, el aprendizaje se ve favorecido cuando los estudiantes perciben las actividades como significativas y se desarrollan en un ambiente que propicie actitudes positivas hacia el aprendizaje. En este sentido, Marzano y Pickering señalan que el ambiente y las percepciones que los estudiantes tienen sobre las actividades influyen directamente en su disposición para aprender y participar activamente en las tareas escolares (Marzano & Pickering, 2005).

A cada alumno se le entregaron ocho tarjetas que contenían fragmentos del Himno Nacional Mexicano desordenados. La consigna consistía en organizar correctamente el texto. Sin

embargo, las tarjetas estaban repetidas entre los participantes, por lo que debían identificar cuáles fragmentos tenían duplicados y dialogar con sus compañeros para intercambiarlos y completar la secuencia correcta. Esta dinámica no solo implicaba memoria y reconocimiento del texto, sino también análisis, comparación, comunicación y toma de decisiones.

Aunque la actividad podría parecer sencilla en un primer momento, los alumnos requirieron aproximadamente diez minutos para desarrollarla, cuando originalmente se había estimado una duración de dos minutos. Este hecho permitió observar que existió un esfuerzo cognitivo considerable. De los seis estudiantes, únicamente uno logró ordenar el himno de manera completamente correcta; no obstante, los demás mostraron avances significativos en el proceso.

En una segunda fase, se integró al resto del grupo, conformando seis equipos de trabajo. Se mantuvo la misma dinámica, pero ahora cada equipo contó con un alumno que había participado en la fase inicial, quien fungía como guía o coordinador. Cabe destacar que previamente no se les informó si su organización del himno había sido correcta o no. Esto se realizó con la intención de que, al integrarse a los equipos, transmitieran sus propias interpretaciones y orientaciones sin la certeza absoluta de la respuesta, favoreciendo así la argumentación, el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento, aspectos fundamentales en el desarrollo del pensamiento crítico. Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992) señalan que:

La expresión “aprendizaje colaborativo” describe una situación en la cual se espera que ocurran formas particulares de interacción, que producirán mecanismos de aprendizaje, que posiblemente conduzcan al logro de un

aprendizaje, pero que no hay una garantía total de que estas condiciones se presenten efectivamente. (p. 67)

En este sentido, el aprendizaje colaborativo resultó un elemento clave para la realización de la actividad. Aunque inicialmente no se encontraba plenamente contemplado en la planeación, la flexibilidad curricular permitió potenciarlo, favoreciendo una dinámica en la que el docente dejó de ocupar un papel directivo para asumir una función principalmente observadora. Fueron los propios estudiantes quienes construyeron el proceso de resolución de la tarea a través de la interacción entre pares.

Los seis alumnos que participaron previamente como monitores transmitieron las indicaciones utilizando un lenguaje cercano y comprensible para sus compañeros, lo que facilitó la apropiación de la consigna y permitió que la actividad fluyera de manera más orgánica. Si bien en la fase individual el ejercicio tomó un tiempo mayor al estimado, en la modalidad grupal el tiempo de resolución se redujo considerablemente. No obstante, esta mejora no puede atribuirse únicamente al hecho de trabajar en equipo. De hecho, podría pensarse que la presencia de múltiples ideas habría complicado el proceso; sin embargo, los alumnos lograron organizarse, negociar puntos de vista y llegar a acuerdos.

Durante el desarrollo, incluso emergieron estrategias no previstas, como entonar fragmentos del Himno Nacional para recordar la secuencia correcta. Este tipo de acciones evidencian cómo la interacción favorece procesos cognitivos compartidos. En este sentido, Collazos, Guerrero y Vergara (2001) señalan que el aprendizaje colaborativo implica la generación de interacciones que pueden producir mecanismos de aprendizaje, aunque no exista una garantía absoluta de que estos se den de manera automática (p. 7). En la experiencia descrita,

dichas interacciones sí propiciaron un espacio de construcción colectiva del conocimiento, donde el diálogo, la negociación y la cooperación permitieron alcanzar el objetivo planteado.

Los resultados obtenidos durante esta intervención permiten identificar una relación entre la enseñanza de la historia y el desarrollo de habilidades asociadas al pensamiento crítico. Las actividades propuestas no se limitaron a la recuperación de información histórica, sino que exigieron que los estudiantes tomarán decisiones, justifiquen sus respuestas, contrasten ideas y construyan acuerdos con sus compañeros. Estos procesos coinciden con lo planteado por Paul y Elder (2005), quienes señalan que el pensamiento crítico implica analizar, interpretar y evaluar información antes de emitir juicios fundamentados.

Asimismo, los hallazgos observados se relacionan con los planteamientos de Santisteban (2010), quien sostiene que la enseñanza de la historia debe favorecer la construcción de explicaciones, la interpretación de evidencias y la comprensión de relaciones entre pasado y presente. En este caso, los estudiantes no sólo organizaron fragmentos del Himno Nacional, sino que desarrollaron procesos de argumentación, autorregulación y reflexión para resolver la actividad.

Desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), estos resultados adquieren especial relevancia, ya que muestran cómo los contenidos históricos pueden convertirse en espacios para el desarrollo de capacidades críticas, reflexivas y participativas. De esta manera, la historia deja de ser un conjunto de datos para memorizar y se transforma en una herramienta que permite a los estudiantes comprender, interpretar y cuestionar la realidad que los rodea.

En primer lugar, se promovió la toma de decisiones. Los estudiantes no recibieron respuestas cerradas ni confirmaciones inmediatas sobre si su organización del himno era correcta. Esto los obligó a analizar la información disponible, comparar fragmentos, identificar repeticiones y decidir cuál debía ser la secuencia lógica. Cada intercambio de tarjetas implicó una elección fundamentada en lo que recordaban, en lo que observaban y en lo que consideraban más coherente dentro del texto.

Asimismo, se hizo evidente la argumentación. Durante el trabajo en equipo, los alumnos no simplemente acomodan las tarjetas al azar; también deben justificar por qué un fragmento debe ir antes o después de otro. Expresiones como “esa parte va después porque habla de...” o “esa estrofa no puede ir ahí porque ya se mencionó esto” mostraron que estaban construyendo razonamientos y defendiendo sus ideas frente a sus compañeros. La historia, en este sentido, dejó de ser una repetición memorística para convertirse en un ejercicio de interpretación y explicación.

Por otro lado, se observó un proceso de autorregulación. Al notar errores o inconsistencias, los propios alumnos corrigieron la secuencia sin intervención directa del docente. La estrategia espontánea de cantar el himno para verificar el orden refleja un mecanismo metacognitivo: identificaron una dificultad, buscaron una estrategia para resolverla y evaluaron si está funcionaba. Este proceso demuestra que no solo estaban participando activamente, sino que también estaban monitoreando su propio aprendizaje.

De esta manera, la actividad permitió constatar que el trabajo con contenidos históricos —en este caso, el Himno Nacional— puede trascender la memorización y convertirse en un espacio para el ejercicio de habilidades críticas. La historia, cuando se aborda desde dinámicas

reflexivas y participativas, se transforma en un medio para que los alumnos analicen, argumenten, decidan y regulen sus propios procesos de pensamiento.

En este sentido, el aprendizaje deja de centrarse en la repetición de datos para orientarse hacia la comprensión, interpretación y problematización de los contenidos históricos. Esto implica que los estudiantes no solo reconozcan información, sino que sean capaces de otorgarle significado, cuestionar y relacionarla con su contexto. Como señala Mario Carretero, el aprendizaje de la historia debe favorecer la construcción de interpretaciones propias, promoviendo que los alumnos comprendan los procesos históricos desde una perspectiva crítica y reflexiva (Carretero, 2007).

Asimismo, este tipo de dinámicas fomenta la participación activa del alumnado, permitiéndole asumir un papel protagónico en la construcción del conocimiento. A través del diálogo, la argumentación y la toma de decisiones, los estudiantes desarrollan no solo habilidades cognitivas, sino también sociales, al interactuar con sus compañeros y contrastar diferentes puntos de vista. De esta manera, la enseñanza de la historia se consolida como un espacio formativo integral que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y a la formación de sujetos capaces de reflexionar sobre su realidad.

En este sentido, se vio fortalecida la idea de que los contenidos históricos no deben ser simplemente facilitados a los alumnos. Si bien suelen presentar cierto nivel de complejidad, esta no debe eliminarse del proceso de enseñanza. Un ejemplo de ello es que el Himno Nacional no se canta completo en la escuela con la intención de simplificar su aprendizaje. Sin embargo, en este ejercicio se demostró que, aun cuando el contenido pueda resultar más complejo, enfrentarlo permite obtener resultados positivos en el aprendizaje. Como señala Santisteban, “el uso de las

fuentes históricas en la enseñanza de la historia no debe negar su complejidad, como tampoco debe limitarse a elementos informativos, ya que entonces dejaríamos de lado su carácter activo en la construcción del conocimiento histórico” (Santisteban,2010) Como última parte de esta tercera intervención, los alumnos modificaron un extracto del Himno Nacional para apreciarlo desde una perspectiva personal. Cada estudiante recibió una estrofa que posteriormente debía transformar, realizando cambios que reflejaran su propia interpretación. Sin embargo, en este ejercicio no se obtuvo una respuesta tan favorable por parte de los alumnos. En la mayoría de los casos, las modificaciones fueron mínimas y consistieron únicamente en cambiar una palabra, y al preguntarles sobre el significado de estos cambios, no lograban explicar con claridad el sentido de su propuesta.

Si bien en las actividades anteriores se observaron avances relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico, en esta ocasión dichos avances no se manifestaron con la misma claridad. No obstante, también es importante considerar que el pensamiento crítico no se desarrolla de manera inmediata ni a partir de una sola actividad, sino que requiere de procesos continuos de reflexión y análisis. Como señala Mario Carretero, la comprensión histórica y el pensamiento crítico se construyen progresivamente a través de la interacción constante con problemas, fuentes y actividades de interpretación (Carretero, 2007).

Asimismo, el tiempo en que se realizó la actividad pudo haber influido en los resultados obtenidos, ya que el ejercicio se llevó a cabo con relativa rapidez. Por ello, no es posible afirmar con certeza si las respuestas limitadas de los estudiantes fueron consecuencia directa de la actividad o si se debieron a otros factores externos, como el estado de ánimo del grupo en ese momento.

2.4.1 Rol del docente

En esta actividad el papel del docente dejó de ser el de quien transmite directamente el conocimiento. En un inicio las actividades estaban diseñadas para que el maestro fuera el principal moderador y encargado de dar las indicaciones; sin embargo, debido a las situaciones previamente mencionadas, surgió la necesidad de que el docente interviniera únicamente con un pequeño grupo de alumnos, quienes posteriormente serían los responsables de explicar la actividad al resto de sus compañeros. En este sentido, el docente asumió un papel más cercano al de guía dentro del proceso de aprendizaje. Como señala César Coll, el profesor debe actuar como un orientador del aprendizaje, generando condiciones para que los estudiantes construyan su propio conocimiento a partir de la interacción con otros y con los contenidos (Coll, 1990).

De esta manera, el trabajo en equipo permitió que los alumnos organizaran sus propias dinámicas de participación y construcción de significados. El aprendizaje colaborativo favorece precisamente estos procesos, ya que los estudiantes trabajan juntos para resolver problemas y construir conocimientos compartidos (Johnson & Johnson, 1999). En este contexto también se observó la presencia de un alumno líder que asumió la tarea de guiar a sus compañeros durante la actividad, facilitando la organización del grupo y la comprensión de las indicaciones. Este tipo de liderazgo entre pares puede fortalecer el aprendizaje, ya que los estudiantes suelen comprender mejor las explicaciones de sus compañeros al compartir un lenguaje y experiencias similares (Díaz Barriga & Hernández, 2010).

Ahora bien, ¿esto indica que el maestro debe ser relegado en los aprendizajes sobre la historia? No necesariamente. Muchos contenidos históricos, como ya se ha mencionado, suelen ser complejos y requieren de la presencia del docente para orientar su comprensión. Sin

embargo, el papel del maestro no debe limitarse únicamente a transmitir información o interpretaciones cerradas sobre los hechos históricos. Más bien, su función puede centrarse en presentar los contenidos y generar condiciones para que los estudiantes los analicen, interpreten y construyan sus propias conclusiones. En este sentido, el eje del pensamiento crítico propuesto por la Nueva Escuela Mexicana busca precisamente que los alumnos sean capaces de razonar por su propia cuenta.

En el caso del Himno Nacional, aunque los alumnos lo conocen desde edades tempranas, muchas veces no reflexionan sobre su significado. Generalmente se trata de un ejercicio de repetición o explicación directa por parte del docente. Sin embargo, cuando los estudiantes se enfrentan al reto de analizar la letra sin el apoyo de la música, se hace evidente que muchas palabras les resultan desconocidas o que no comprenden completamente su significado. Al situarlos frente a este problema, se genera una necesidad de comprender e investigar más profundamente el contenido. Como señala Juan Ignacio Pozo, el aprendizaje se fortalece cuando los estudiantes se enfrentan a problemas que les exigen interpretar la información, reflexionar sobre ella y construir explicaciones propias (Pozo, 1998). De esta manera, los alumnos comienzan a formular preguntas más profundas sobre un símbolo que ha estado presente en su vida cotidiana, pero cuyo significado no siempre había sido analizado de forma crítica.

Para la evaluación de la sesión número tres se utilizó la siguiente rúbrica. Al igual que en las sesiones anteriores, este instrumento conserva algunos de los criterios previamente establecidos, con el propósito de mantener la continuidad en el seguimiento del desempeño de los alumnos.

No obstante, se realizaron ajustes específicos, incorporando ciertos aspectos en función de las características y necesidades propias de esta sesión, con el fin de lograr una valoración más pertinente del trabajo realizado.

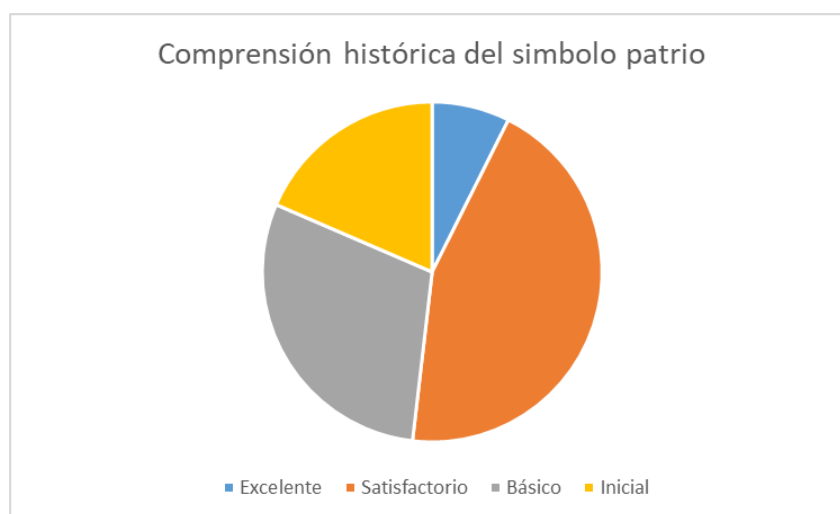
Tabla 4: Rúbrica sesión 3

Criterio	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Inicial (1)
1. Comprensión histórica del símbolo patrio	Explica con claridad el origen, evolución y significado del símbolo; integra datos históricos relevantes y los relaciona con el contexto actual.	Reconoce origen y significado general; incluye algunos datos históricos, aunque incompletos.	Menciona información superficial; confunde origen o significado.	No identifica origen ni significado; muestra ideas incorrectas.
2. Percepción del símbolo patrio	Interpreta el símbolo más allá de lo evidente; expresa emociones, valores e identidad nacional vinculados al símbolo.	Expresa una percepción personal adecuada, pero poco profunda.	Su percepción es limitada o se enfoca solo en elementos superficiales del símbolo.	No expresa percepción o muestra incompreensión sobre su relevancia.
3. Análisis crítico	Cuestiona, compara y reflexiona sobre el uso del símbolo patrio en distintos contextos (históricos, sociales,	Presenta opiniones propias con cierta reflexión; identifica algunos elementos para comparar.	Da opiniones sin análisis profundo; carece de argumentos.	Solo repite información sin análisis; no presenta reflexión personal.

	culturales). Argumenta con claridad.			
4. Trabajo colaborativo y justificación de respuestas	Participa activamente en equipo, propone ideas y justifica claramente el orden de los fragmentos con argumentos coherentes.	Participa en el equipo y ofrece algunas justificaciones, aunque no siempre son claras o completas.	Participa poco y sus justificaciones son limitadas o poco claras.	No participa o no logra justificar sus respuestas.

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 16: Comprensión histórica del símbolo patrio S.3.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

En esta sesión, los resultados no muestran una mejora significativa en comparación con la sesión anterior. Si bien el tema del Himno Nacional había representado previamente una

dificultad para la comprensión de los alumnos, la actividad implementada en esta ocasión permitió que los estudiantes lo abordaran de una manera más accesible.

No obstante, al comparar estos resultados con los obtenidos en la primera sesión dedicada a este mismo contenido, sí es posible identificar un avance considerable. Sin embargo, al analizar el progreso entre la sesión inmediata anterior y la actual, los cambios son limitados. Únicamente se observa la incorporación de dos alumnos al nivel satisfactorio, mientras que persiste la problemática en el nivel inicial, en el que aún se mantienen cinco estudiantes.

En cuanto al nivel básico, aunque se presenta una ligera mejoría, esta no resulta tan significativa como se esperaba para este punto del proceso. En conjunto, estos resultados indican que, si bien ha habido avances a lo largo del desarrollo del tema, el progreso reciente ha sido más moderado, lo que sugiere la necesidad de reforzar las estrategias didácticas para favorecer una evolución más constante en el aprendizaje de los alumnos.

Gráfica 17: Percepción del símbolo patrio S.3.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

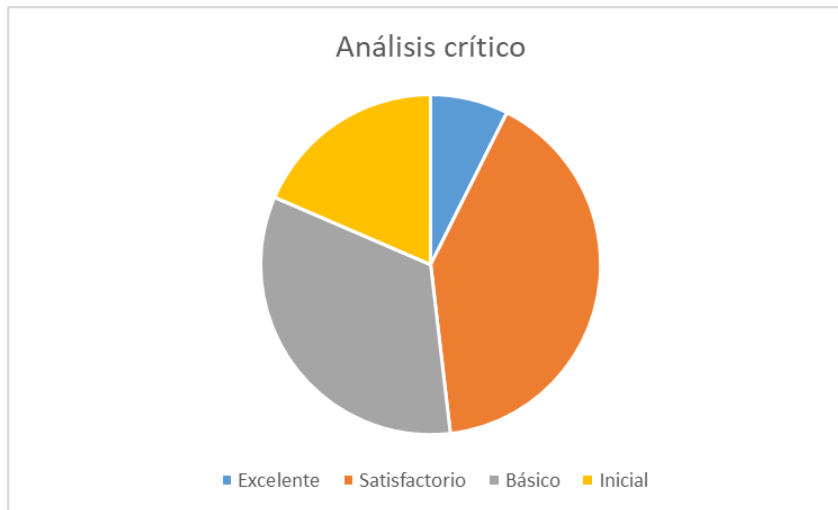
En este apartado, al igual que en el anterior, no se observa una mejoría considerable en términos generales. No obstante, resulta pertinente destacar que la percepción de los alumnos sobre los símbolos patrios muestra avances progresivos, evidenciados en el hecho de que un estudiante ha logrado ubicarse en el nivel excelente.

Este aspecto cobra relevancia debido a que la percepción ha sido uno de los elementos que ha presentado mayores dificultades a lo largo del proceso. Si bien en el análisis crítico se han identificado mejoras significativas, en la dimensión de percepción los alumnos aún enfrentan limitaciones para interpretar los símbolos más allá de su significado inmediato.

Cabe señalar que, aunque el eje central de la investigación se enfoca en el desarrollo del pensamiento crítico, la percepción de los símbolos patrios constituye un elemento fundamental, ya que permite a los estudiantes generar interpretaciones propias. Este proceso es clave, pues refleja un avance hacia niveles más complejos de comprensión, en los que los alumnos no sólo reconocen información, sino que comienzan a dotarla de significado.

En este sentido, aunque únicamente un alumno haya alcanzado el nivel excelente, este resultado representa un avance significativo, al evidenciar que el proceso de desarrollo de la percepción —y, por ende, del pensamiento crítico— comienza a consolidarse de manera progresiva.

Gráfica 18: Análisis crítico S.3.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

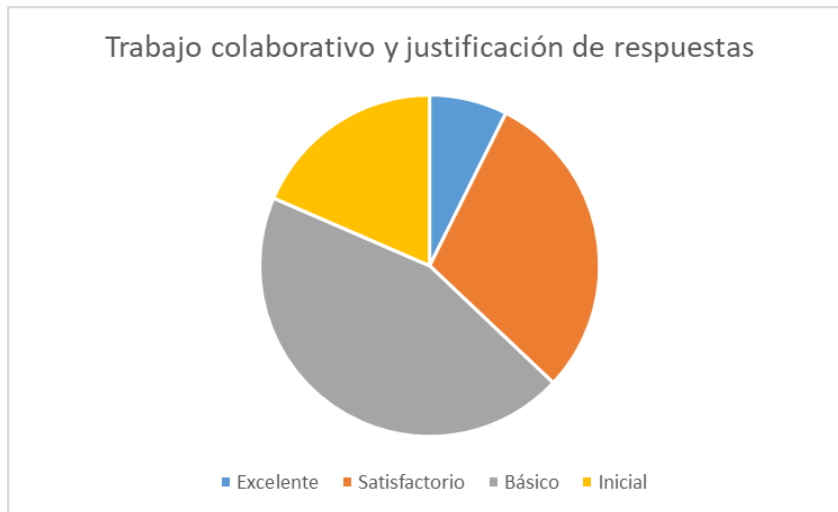
El análisis crítico presenta una tendencia similar a la observada en la comprensión histórica del símbolo patrio, lo cual sugiere que ambos procesos se desarrollan de manera paralela y mantienen una relación estrecha. A partir de los resultados, se puede inferir que, conforme los alumnos fortalezcan su comprensión histórica, también incrementan su capacidad de análisis crítico.

Este hallazgo no solo resulta relevante en el ámbito de la enseñanza de la historia, sino que podría tener implicaciones en otras áreas del aprendizaje escolar. Sin embargo, en el marco de la presente investigación, este comportamiento se ha identificado específicamente en el campo de la historia, dado que constituye el eje central del estudio.

La principal diferencia entre ambas dimensiones se observa en el nivel inicial, donde el análisis crítico presenta un alumno menos en comparación con la comprensión histórica. Fuera de esta variación, los resultados en los demás niveles se mantienen prácticamente a la par, lo que

refuerza la idea de una correspondencia directa entre la comprensión de los contenidos históricos y el desarrollo del pensamiento crítico.

Gráfica 19: Trabajo colaborativo y justificación de respuestas S.3.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

Para esta actividad se fortaleció el trabajo colaborativo, solicitando a los alumnos justificar sus respuestas como parte fundamental del proceso. En cuanto a los resultados, se identificaron dos alumnos en el nivel excelente, ocho en satisfactorio y dos en básico.

A diferencia de otras gráficas, se observa una mayor presencia de alumnos en el nivel básico, lo cual puede atribuirse principalmente a la dinámica de trabajo en equipo. Este tipo de modalidad aún representa un reto para los estudiantes, ya que no todos cuentan con las habilidades necesarias para desenvolverse de manera efectiva en contextos colaborativos; no obstante, se ha evidenciado una mejora progresiva en este aspecto.

Resulta positivo destacar que los dos alumnos ubicados en el nivel excelente se han mantenido en dicha categoría, lo que refleja estabilidad en su desempeño. Sin embargo, también es importante señalar que en los niveles satisfactorio y básico se presenta una disminución en comparación con otros indicadores evaluados. Esta variación puede explicarse debido a que, en esta actividad, se están considerando criterios adicionales, como la argumentación, la participación y la interacción entre los integrantes del equipo, lo que implica un nivel de exigencia mayor.

En este sentido, los resultados no necesariamente reflejan un retroceso, sino una evaluación más amplia de las habilidades de los alumnos, particularmente en lo relacionado con el trabajo colaborativo y la justificación de ideas.

2.5 Cuarta intervención

El día 11 de marzo de 2026 se llevó a cabo la cuarta y penúltima intervención de este proyecto con 28 alumnos. En esta ocasión, y considerando que en la intervención anterior se había observado un fortalecimiento del pensamiento crítico cuando los propios alumnos eran quienes daban las indicaciones mientras el docente asume únicamente un papel de guía y observador, se decidió aplicar nuevamente esta estrategia. Para ello, se seleccionó a dos alumnas que serían las encargadas de explicar la actividad a sus compañeros. A cada una se le entregó una serie de tarjetas con la información necesaria para dar las instrucciones.

Las tarjetas contenían, por un lado, el significado de los colores de la bandera nacional y, por otro, el significado del escudo. Asimismo, cada equipo recibió tarjetas con diferentes elementos prehispánicos. Como se ha mencionado previamente en esta investigación, uno de los aspectos que generó mayor reflexión fue reconocer que el único símbolo claramente

prehispánico presente en la bandera nacional es el águila. Por esta razón, además de este elemento, se incluyeron otros símbolos asociados a las culturas prehispánicas, como el maíz, la obsidiana, el jaguar y la piedra, entre otros, los cuales podrían representar significados importantes dentro de dichas culturas.

Las alumnas encargadas de dirigir la actividad dieron las indicaciones al grupo. En un inicio, debido a diversos factores, algunos estudiantes se mostraron inquietos y no prestaron completa atención a las explicaciones, por lo que fue necesaria una breve intervención del docente para restablecer el orden. Posteriormente, la actividad continuó con normalidad.

El trabajo se organizó en seis equipos. Cada equipo, además de contar con tarjetas que explicaban el significado de los colores de la bandera, recibió dos elementos prehispánicos que podían o no incorporar en su diseño. La actividad consistía en que los alumnos, organizados en equipos de cinco a seis integrantes, diseñaron una bandera propia desde cero. No se trataba de modificar la bandera mexicana, sino de crear una nueva propuesta que incluyera elementos prehispánicos.

Las tarjetas asignadas a cada equipo no eran exactamente las mismas: algunas coincidían y otras eran diferentes. Sin embargo, los estudiantes tenían la posibilidad de intercambiarlas entre equipos. Para realizar este intercambio debían justificar su decisión frente al docente, quien actuaba como moderador de un breve debate. Cada alumno debía argumentar por qué deseaba cambiar un elemento y explicar por qué el otro símbolo resultaba más adecuado para la propuesta de su equipo.

En un inicio se pensó que los alumnos simplemente trabajarían con las tarjetas asignadas y no recurrirían al intercambio; sin embargo, se presentaron varios casos en los que los

estudiantes decidieron argumentar para obtener otros elementos. La argumentación observada durante el intercambio de tarjetas resulta especialmente relevante para esta investigación, ya que permite evidenciar cómo la enseñanza contextualizada de la historia puede favorecer el desarrollo del pensamiento crítico. Al justificar la elección de determinados símbolos y defender sus propuestas frente a otros equipos, los estudiantes no solo recuperaron información histórica, sino que también formularon juicios, evaluaron alternativas y tomaron decisiones fundamentadas. Estos procesos coinciden con lo planteado por Ennis (2011), quien considera la argumentación y la toma de decisiones razonadas como componentes esenciales del pensamiento crítico. Asimismo, responden a los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), que promueve una educación orientada a la reflexión, el análisis y la participación activa del alumnado en la construcción del conocimiento.

Si bien en algunos casos las respuestas fueron breves o poco elaboradas, en la mayoría de las situaciones se logró observar un proceso de argumentación más claro, en el que los alumnos explicaban las razones de su elección o del intercambio de tarjetas. Finalmente, además de los símbolos prehispánicos, cada bandera debía incluir al menos un color, el cual tenía que representar algún significado para el equipo. En este punto surgieron interpretaciones interesantes por parte de los estudiantes. Por ejemplo, algunos equipos eligieron el color morado, asociándolo con la libertad femenina, mientras que otros asignan distintos significados a los colores según sus propias interpretaciones.

Una vez realizadas las banderas, se pasó a la siguiente fase de la actividad, la cual se llevó a cabo al día siguiente debido a cuestiones de tiempo. En esta etapa comenzaron las exposiciones por equipo. De los seis equipos formados inicialmente, cinco presentaron su

trabajo, ya que uno de ellos no logró realizar la exposición. A pesar de ello, la actividad permitió obtener diversas conclusiones relevantes.

En primer lugar, se observó que la mayoría de los equipos tenían claro el significado de su bandera. Antes de iniciar las exposiciones, se realizó una breve verificación individual preguntando a cada integrante del equipo sobre el significado de los elementos que habían incorporado en su diseño. Esta parte previa tuvo como finalidad corroborar que todos los miembros conocieran el trabajo realizado, lo cual también formaba parte del proceso de evaluación. Los resultados fueron en su mayoría satisfactorios, ya que en varios equipos todos los integrantes lograron explicar el significado de su propuesta, mientras que en otros al menos la mayoría de los miembros demostraba comprenderlo.

Posteriormente se llevaron a cabo las exposiciones frente al grupo. Durante estas presentaciones, los alumnos explicaron de manera breve el significado de sus banderas y los elementos que habían decidido integrar. En general, se observó que los estudiantes lograron comunicar sus ideas con seguridad, lo cual evidencia que habían reflexionado previamente sobre su trabajo. En este sentido, el hecho de explicar y defender una idea frente a otros forma parte del desarrollo del pensamiento crítico, ya que implica organizar las propias ideas y expresarlas de manera comprensible para los demás. Como señala Robert H. Ennis, el pensamiento crítico implica no solo analizar o reflexionar sobre la información, sino también la capacidad de explicar y justificar razonadamente las propias ideas y decisiones (Ennis, 2011).

Cabe resaltar que uno de los aspectos más relevantes que se rescatan de esta intervención fue la emoción y el entusiasmo con el que los alumnos realizaron la actividad. En sesiones previas ya se habían trabajado datos históricos y los estudiantes responden de manera positiva;

sin embargo, en esta ocasión se observó un mayor nivel de interés. Esto puede explicarse en parte porque la bandera es uno de los símbolos con los que los alumnos tienen mayor contacto en su vida cotidiana, lo que les permitió relacionar el contenido histórico con experiencias cercanas a su realidad.

Este resultado también permite observar la importancia de la contextualización de los contenidos. La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) plantea que los aprendizajes adquieren mayor significado cuando se relacionan con la realidad y las experiencias de los estudiantes. En este caso, la bandera dejó de ser únicamente un contenido histórico para convertirse en un elemento cercano a su vida cotidiana, favoreciendo una participación más activa y una mayor disposición hacia la reflexión y el análisis.

Como se ha mencionado anteriormente en este documento, la bandera no solo representa un símbolo patrio, sino que también puede ser entendida como un elemento que representa ideales, identidades y valores. En este sentido, al diseñar sus propias banderas, los alumnos lograron apropiarse simbólicamente de estos elementos, integrando significados que consideraban importantes para su equipo.

Es importante señalar que en ningún momento se planteó modificar la bandera nacional mexicana. Esto se evitó deliberadamente, ya que alterar los símbolos patrios constituye una falta establecida dentro de la legislación mexicana. Este aspecto también fue explicado a los alumnos con el fin de ampliar su comprensión sobre el significado y el valor de los símbolos nacionales, así como sobre las normas que regulan su respeto dentro del país.

Más allá de este aspecto, la actividad permitió evidenciar que la enseñanza de la historia no necesariamente debe abordarse de manera rígida o descontextualizada. Por el contrario, el uso

de estrategias didácticas dinámicas y lúdicas puede favorecer el interés de los estudiantes y mejorar su participación. Como señala Joan Pagès Blanch, el aprendizaje de la historia se fortalece cuando los estudiantes participan activamente en actividades que les permiten relacionar los contenidos históricos con su propia realidad y construir significados a partir de ellos (Pagès, 2009).

En comparación con sesiones anteriores, donde los trabajos se realizaban de manera correcta pero sin mostrar plenamente el desempeño esperado, en esta actividad se observaron resultados más sólidos. Los estudiantes no solo completaron la tarea, sino que demostraron mayor comprensión y menor presencia de errores, lo que sugiere que el interés generado por la actividad influyó positivamente en la calidad del trabajo realizado. Véase en (Anexo F)

2.5.1 Papel del docente

Ahora bien, en esta intervención el docente nuevamente no ocupó un papel central dentro del desarrollo de la clase. Su participación se limitó principalmente a la organización de la actividad y a la distribución de los materiales, mientras que los alumnos fueron quienes llevaron a cabo el proceso de trabajo de manera progresiva. Durante la actividad, los estudiantes dialogaron, reflexionaron y lograron desarrollar la tarea hasta su conclusión sin que el docente intervenga constantemente en el proceso.

Las únicas indicaciones directas se dieron a los moderadores de la actividad; sin embargo, incluso en este caso no se proporcionó un ejemplo visual ni un modelo específico de cómo debía realizarse la bandera. Esta decisión fue intencional, ya que al ofrecer un referente claro los alumnos podrían haber intentado replicarlo. Al evitar este tipo de ejemplos, se buscó que las propuestas surgieron directamente de las ideas de los propios estudiantes.

Esto puede observarse en las evidencias del trabajo, donde las banderas presentan diseños diversos y no se enfocan en reproducir una estructura convencional ni en imitar la bandera mexicana. La ausencia de un modelo previo permitió que cada equipo desarrollará una propuesta distinta, lo cual favoreció el uso de la imaginación y la creatividad.

En este sentido, el docente asumió un rol más cercano al de facilitador del aprendizaje, permitiendo que los estudiantes construyeran sus propias ideas y soluciones. Como señala Paulo Freire, la educación debe propiciar espacios en los que los estudiantes participen activamente en la construcción de su conocimiento, en lugar de limitarse a reproducir modelos previamente establecidos (Freire, 1970). Bajo esta perspectiva, el papel del docente consiste en crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje ocurra, más que en dirigir cada paso del proceso.

De esta manera, el hecho de que el docente se limitará principalmente a organizar la actividad y proporcionar los materiales permitió que la imaginación de los alumnos se desarrollara con mayor libertad, favoreciendo así la creación de propuestas más originales. Los resultados obtenidos durante esta intervención sugieren que la disminución del protagonismo docente favoreció una participación más activa por parte del alumnado. A diferencia de las primeras sesiones, donde predominaba la explicación directa, en esta ocasión fueron los propios estudiantes quienes tomaron decisiones, defendieron sus ideas y construyen significados a partir de los contenidos históricos trabajados. Este hallazgo resulta congruente con los principios de la investigación-acción desarrollada en este estudio, ya que permitió ajustar progresivamente el papel del docente a partir de la reflexión sobre los resultados obtenidos en intervenciones anteriores.

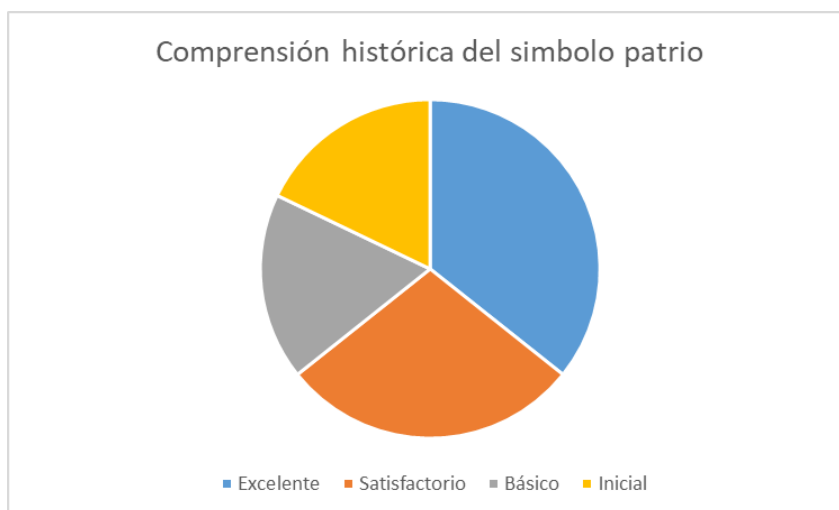
Tabla 5: Rúbrica sesión 4

Criterio	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Inicial (1)
1. Comprensión histórica del símbolo patrio	Explica con claridad el origen, evolución y significado del símbolo; integra datos históricos relevantes y los relaciona con el contexto actual.	Reconoce origen y significado general; incluye algunos datos históricos, aunque incompletos.	Menciona información superficial; confunde origen o significado.	No identifica origen ni significado; muestra ideas incorrectas.
2. Percepción del símbolo patrio	Interpreta el símbolo más allá de lo evidente; expresa emociones, valores e identidad nacional vinculados al símbolo.	Expresa una percepción personal adecuada, pero poco profunda.	Su percepción es limitada o se enfoca solo en elementos superficiales del símbolo.	No expresa percepción o muestra incompreensión sobre su relevancia.
3. Análisis crítico	Cuestiona, compara y reflexiona sobre el uso del símbolo patrio en distintos contextos (históricos, sociales, culturales). Argumenta con claridad.	Presenta opiniones propias con cierta reflexión; identifica algunos elementos para comparar.	Da opiniones sin análisis profundo; carece de argumentos.	Solo repite información sin análisis; no presenta reflexión personal.
4. Creatividad y exposición de ideas	Presenta ideas de forma creativa, clara y organizada; explica el	Presenta ideas de forma clara y con cierta creatividad; la explicación es comprensible	Presenta ideas poco claras o con escasa creatividad; la	No logra expresar sus ideas con claridad ni creatividad.

	significado de cada elemento con seguridad y coherencia.	aunque puede mejorar en detalle.	explicación es limitada.	
--	--	----------------------------------	--------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

Gráfica 20: Comprensión histórica del símbolo patrio S.4.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

En esta cuarta sesión se observa un cambio significativo en comparación con la anterior. Los resultados muestran que diez alumnos se ubican en el nivel excelente, ocho en satisfactorio y cinco en básico, lo cual refleja un avance notable en el desempeño general del grupo.

Resulta especialmente relevante destacar el incremento en el nivel excelente, ya que diez estudiantes han alcanzado esta categoría. Este dato evidencia que un número considerable de alumnos ha desarrollado mayores capacidades para analizar los símbolos patrios, así como para explicarlos de manera más estructurada y fundamentada.

En conjunto, estos resultados permiten identificar un progreso importante en el desarrollo de habilidades relacionadas con la interpretación y el análisis, lo que sugiere que las estrategias implementadas en esta sesión favorecen un aprendizaje más profundo y significativo. Este avance puede relacionarse con las actividades desarrolladas durante la sesión, las cuales exigieron que los estudiantes interpretaran significados históricos y los aplicaran en la construcción de una propuesta propia. Desde la perspectiva de Santisteban (2010), la comprensión histórica se fortalece cuando los alumnos dejan de ser receptores de información y participan activamente en la construcción de explicaciones sobre el pasado. Los resultados observados sugieren que las estrategias implementadas favorecieron este proceso.

Gráfica 21: Percepción del símbolo patrio S.4.



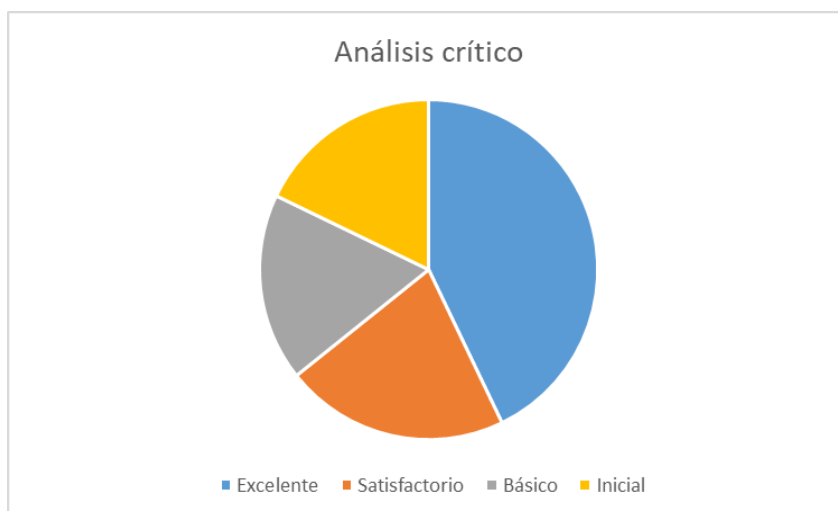
Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

Si bien en el apartado de percepción del símbolo patrio aún no se alcanzan niveles comparables a los obtenidos en la comprensión histórica, se observa un incremento considerable

en relación con las sesiones anteriores. En esta ocasión, ocho alumnos se ubican en el nivel excelente, mientras que únicamente tres permanecen en el nivel básico.

En cuanto al nivel inicial, se mantiene la presencia de cinco alumnos, quienes han permanecido en esta categoría a lo largo de las distintas sesiones, evidenciando un estancamiento en su proceso de aprendizaje. Este aspecto resulta relevante, ya que señala la necesidad de implementar estrategias específicas para atender a este grupo de estudiantes.

No obstante, es importante destacar el avance observado en el nivel excelente, particularmente porque la percepción del símbolo patrio había representado una de las mayores dificultades durante el desarrollo de la intervención. La interpretación de los símbolos más allá de su significado evidente implicó un reto para los alumnos; sin embargo, progresivamente han logrado atribuirles un sentido más profundo. En esta sesión, dicho avance se hizo más evidente, reflejando una mejora en su capacidad de interpretación y en la construcción de significados propios.



Gráfica: Análisis crítico S.4.

En el apartado de análisis crítico se observa un comportamiento distinto al que se había presentado a lo largo de la investigación. A diferencia de sesiones anteriores, en las que este se mantenía a la par o ligeramente por debajo de la comprensión histórica del símbolo patrio, en esta ocasión el análisis crítico muestra un incremento superior.

Este cambio no debe interpretarse como una inconsistencia, sino como un avance significativo en relación con el objetivo central de la investigación: el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos. Los resultados sugieren que los estudiantes comienzan a trascender la comprensión estrictamente histórica para posicionarse de manera más reflexiva frente a los contenidos, lo cual implica un nivel más complejo de apropiación del conocimiento.

Si bien la enseñanza de la historia ha sido la principal herramienta para fomentar este proceso, los hallazgos indican que el desarrollo del pensamiento crítico no depende exclusivamente de una comprensión profunda del contenido histórico. A través de las actividades y productos generados, los alumnos han comenzado a interpretar, cuestionar y construir significados propios, incluso más allá de lo que el contenido histórico por sí mismo podría ofrecer.

En este sentido, aunque la comprensión histórica continúa siendo un factor relevante —y un aspecto que puede seguir siendo objeto de análisis—, el hecho de que los estudiantes estén desarrollando habilidades críticas de manera más amplia representa un resultado altamente favorable. Esto evidencia que las estrategias implementadas han contribuido no solo al aprendizaje de contenidos, sino también al fortalecimiento de capacidades reflexivas que trascienden el ámbito disciplinar.

Este resultado adquiere especial relevancia porque constituye una de las evidencias más claras para responder a la pregunta de investigación. Si bien el propósito inicial fue utilizar la enseñanza de la historia como medio para fortalecer el pensamiento crítico, los datos muestran que los estudiantes comenzaron a desarrollar habilidades de análisis, interpretación y argumentación que incluso superan los niveles alcanzados en la comprensión histórica. Esto no significa que la historia haya dejado de ser importante, sino que funcionó como un medio para promover procesos de pensamiento más complejos, cumpliendo así con el objetivo central de la investigación.

Gráfica 22: Creatividad y exposición de ideas S.4.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

Finalmente, en el apartado de creatividad y exposición de ideas se observan avances significativos a lo largo de la investigación. La exposición de ideas ha sido una habilidad que se ha trabajado de manera constante, lo cual se refleja en los resultados obtenidos: 16 alumnos se ubican en el nivel excelente, ocho en satisfactorio, cuatro en básico y ninguno en nivel inicial.

Un aspecto relevante es que los cinco alumnos que anteriormente se mantenían en el nivel inicial lograron avanzar, lo cual representa un progreso importante. Si bien este avance no puede atribuirse exclusivamente al desarrollo del pensamiento crítico, sí aporta indicios valiosos sobre la evolución de otras habilidades relacionadas.

Es importante considerar que la creatividad forma parte fundamental del pensamiento crítico. Para fomentar este tipo de pensamiento, no solo es necesario que el docente implemente estrategias creativas, sino también que el alumno tenga la habilidad de expresar sus ideas de formas diversas y originales. En este sentido, durante la actividad se evidenció una participación más dinámica, en la que los estudiantes recurrieron a distintas formas de expresión para comunicar sus ideas.

Aunque los resultados de este apartado no siguen exactamente la misma tendencia que otros indicadores analizados, ofrecen un elemento de reflexión relevante: el desarrollo del pensamiento crítico no es lineal ni homogéneo, sino que se construye a partir de múltiples dimensiones, entre ellas la creatividad y la capacidad de expresión.

2.6 Quinta Intervención

La quinta intervención fue breve y se realizó el 19 de marzo de 2026 a 22 alumnos. A diferencia de las intervenciones anteriores, en las que se buscó que los alumnos se familiarizaran con los contenidos históricos mediante actividades didácticas y de trabajo individual, en esta ocasión se planteó una estrategia orientada a que los estudiantes trasladaron sus saberes a un contexto más dinámico y significativo. Este proceso resulta fundamental dentro del desarrollo del pensamiento crítico, ya que implica no solo comprender la información, sino también aplicarla, explicarla y re significarla en situaciones concretas. En este sentido, como señala

Robert H. Ennis, el pensamiento crítico supone la capacidad de usar el conocimiento de manera reflexiva para tomar decisiones y emitir juicios fundamentados (Ennis, 2011).

Para esta actividad no se optó por el trabajo en equipo tradicional. Esto se debe a que, en este tipo de organización, frecuentemente ocurre que solo uno o dos integrantes asumen la mayor parte del trabajo, mientras que otros participan de manera limitada. Como mencionan César Coll, Rosa Colomina, Javier Onrubia y María José Rochera, el aprendizaje colaborativo no garantiza por sí mismo la participación equitativa, ya que esta depende de las condiciones de interacción que se generen dentro de la actividad (Coll et al., 1992).

Por ello, se diseñó una estrategia distinta basada en la aplicación de una encuesta. Esta consistió en cuatro preguntas relacionadas con los símbolos patrios, tema central de la presente investigación. La primera pregunta solicitaba identificar cuáles eran los símbolos patrios; la segunda abordaba el significado del águila; la tercera cuestionaba si conocían algún aspecto relacionado con estos símbolos, y la cuarta pedía seleccionar el símbolo patrio de su preferencia.

La dinámica tenía una condición específica: si el encuestado no podía responder la primera pregunta, el alumno entrevistador debía explicarle cuáles eran los símbolos patrios antes de continuar. Esta actividad se realizó con alumnos de grados inferiores, quienes en su mayoría no conocían o no recordaban los símbolos patrios. Esto generó un espacio en el que los estudiantes participantes no solo aplicaban la encuesta, sino que también explicaban y transmitían el conocimiento de manera individual.

En este sentido, la encuesta funcionó no sólo como un instrumento de recolección de información, sino también como una estrategia didáctica que favoreció el aprendizaje entre pares. Como señala Hugo Cerda Gutiérrez, las encuestas pueden emplearse en el ámbito

educativo como herramientas que promueven la interacción, la reflexión y la construcción de conocimiento cuando se integran dentro de actividades pedagógicas (Cerde, 1991).

Esta dinámica propició un diálogo significativo entre los estudiantes. De un total de 23 entrevistados, inicialmente ninguno pudo responder con certeza qué eran los símbolos patrios; sin embargo, al finalizar la actividad, todos lograron contestar la última pregunta. Esto evidencia que los alumnos no solo transmiten información, sino que lograron explicarla y hacerla comprensible para otros.

Es importante destacar que no se permitió que las explicaciones fueran superficiales. No bastaba con mencionar que los símbolos patrios eran el himno, la bandera y el escudo, sino que se solicitó que los alumnos explicaran su significado y fundamentaran sus respuestas. De esta manera, al llegar a la última pregunta —relacionada con la elección de su símbolo favorito—, los encuestados contaban con elementos suficientes para emitir una respuesta razonada, lo cual refuerza el desarrollo del pensamiento crítico.

2.6.1 Rol del docente

El rol del docente en esta última intervención mantiene la misma tendencia observada en sesiones anteriores, caracterizándose principalmente por una función de guía que proporciona las indicaciones generales, mientras que los alumnos asumen un papel más activo en el desarrollo de las actividades.

No obstante, en esta ocasión se incorporó un mayor nivel de precisión en las instrucciones, debido a que se buscaba alcanzar un propósito específico: que los estudiantes asumieran un rol protagónico al compartir sus conocimientos con compañeros de grados

inferiores. Esta estrategia permitió que los alumnos, en cierta medida, adoptaran funciones propias del docente, al transmitir ideas, explicar contenidos y guiar a otros en su aprendizaje.

En este contexto, el docente se posicionó principalmente como observador del proceso, asegurando que las dinámicas se desarrollaran de manera adecuada. Al mismo tiempo, su intervención fue clave al establecer indicaciones claras y estructuradas, lo cual permitió que los estudiantes alcanzaran las conclusiones esperadas.

Este equilibrio entre la orientación docente y la autonomía del alumnado favorece un ambiente de aprendizaje activo, en el que los estudiantes no sólo consolidaron sus conocimientos, sino que también desarrollaron habilidades de comunicación, organización y reflexión.

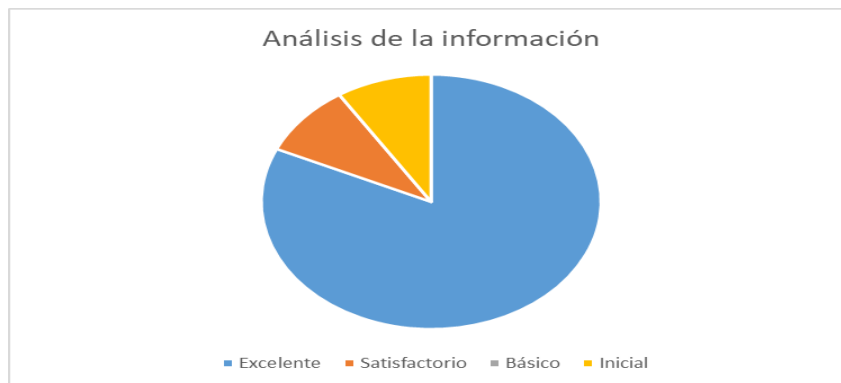
Para la revisión de los resultados de la sesión número 5 se utilizó una rúbrica específica. A diferencia de las empleadas en sesiones anteriores, esta presenta modificaciones sustanciales, ya que sus criterios fueron diseñados en su totalidad de manera distinta.

No obstante, dichos cambios no se alejan de los objetivos centrales de la investigación, sino que responden a la necesidad de evaluar de forma más pertinente los aprendizajes y desempeños observados en esta intervención. De esta manera, la nueva rúbrica permite dar continuidad al seguimiento del desarrollo del pensamiento crítico, adaptándose a las características y exigencias propias de la sesión.

Tabla 6: Rúbrica sesión 5

Criterio	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Inicial (1)
1. Análisis de la información	Analiza los resultados de la encuesta de manera profunda, identificando patrones, diferencias y conclusiones claras.	Analiza los resultados e identifica algunas ideas principales.	Presenta un análisis limitado, sin profundizar en los resultados.	No logra analizar la información obtenida.
2. Interpretación y reflexión	Interpreta la información y reflexiona con argumentos propios, relacionando con el tema trabajado.	Interpreta la información con algunas reflexiones básicas.	Presenta interpretaciones simples o poco claras.	No logra interpretar la información .
3. Argumentación de ideas	Expone sus ideas con argumentos claros, coherentes y bien fundamentados.	Expone ideas comprensibles con algunos argumentos.	Expone ideas con poca claridad o sin sustento.	No logra argumentar sus ideas.

Gráfica 23: Análisis de la información



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

En la primera gráfica se observan resultados altamente favorables, ya que 18 alumnos se ubican en el nivel excelente, dos en satisfactorio y dos en inicial. Es importante señalar que la presencia de estudiantes en el nivel inicial no necesariamente indica una falta de avance de los alumnos que previamente presentaban mayores dificultades. Durante esta intervención tres estudiantes no asistieron a la sesión, de los cuales dos pertenecían a este grupo, por lo que no fue posible determinar si lograron progresar respecto a evaluaciones anteriores. En consecuencia, únicamente puede afirmarse que dos de los alumnos asistentes permanecieron en el mismo nivel de desempeño.

A pesar de esta situación, los resultados generales muestran avances significativos en comparación con las primeras intervenciones. Destaca especialmente la cantidad de estudiantes ubicados en el nivel excelente, lo que evidencia una mejora importante en las habilidades trabajadas durante el desarrollo del proyecto.

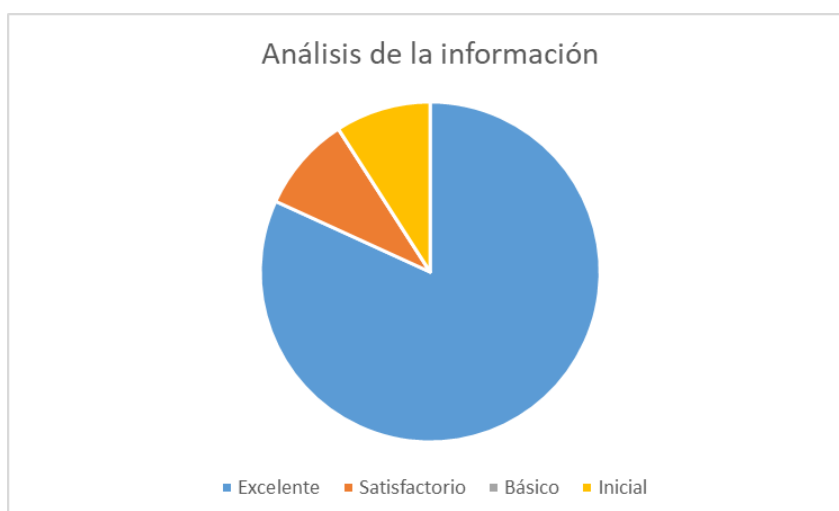
Asimismo, se observó un progreso notable en la capacidad de los alumnos para analizar e interpretar información. Los estudiantes no se limitaron a recopilar los datos obtenidos mediante las encuestas aplicadas, sino que fueron capaces de organizarlos, representarlos gráficamente y extraer conclusiones a partir de ellos. Este proceso implicó una comprensión más profunda de la información y una participación activa en su análisis.

Este hallazgo resulta especialmente relevante para la presente investigación, ya que uno de los problemas identificados durante el diagnóstico inicial fue la dificultad de los estudiantes para reflexionar sobre la información que obtenían, limitándose generalmente a ejecutar actividades sin profundizar en su significado. En contraste, los resultados de esta intervención muestran que los alumnos comenzaron a desarrollar habilidades relacionadas con el análisis, la

interpretación y la construcción de conclusiones, elementos que diversos autores consideran fundamentales dentro del pensamiento crítico. Paul y Elder (2005) señalan que pensar críticamente implica analizar y evaluar información para construir juicios fundamentados, mientras que la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) plantea la necesidad de formar estudiantes capaces de interpretar la realidad y reflexionar sobre ella.

En este sentido, los resultados obtenidos permiten observar avances que responden directamente al objetivo de la investigación, ya que evidencian cómo el trabajo con contenidos históricos contextualizados favoreció procesos de análisis y reflexión que anteriormente no se manifestaban con la misma claridad en el grupo. La interpretación de los datos obtenidos mediante las encuestas no solo representó una actividad académica, sino también una oportunidad para que los estudiantes desarrollaran habilidades críticas al analizar información, identificar tendencias y construir explicaciones a partir de la evidencia recopilada.

Gráfica 24: Análisis de la información



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

En la segunda gráfica, correspondiente al criterio de interpretación y reflexión, no se observan variaciones significativas respecto a la primera, ya que los resultados obtenidos son prácticamente los mismos. Lejos de representar una falta de avance, esta situación evidencia la estrecha relación existente entre la capacidad de analizar información y la habilidad para interpretarla y reflexionar sobre ella.

A partir del análisis de los datos obtenidos en las encuestas, los alumnos no solo lograron organizar y representar la información mediante gráficas, sino que también fueron capaces de interpretarla y elaborar reflexiones sustentadas en argumentos propios vinculados con el tema trabajado. Esto indica que los estudiantes comenzaron a ir más allá de la simple descripción de resultados, atribuyéndose significado y estableciendo relaciones con los contenidos abordados durante la investigación.

Este hallazgo resulta relevante, ya que uno de los propósitos de la intervención era favorecer que los alumnos reflexionaran sobre la información obtenida y construyeran explicaciones propias a partir de ella. En este sentido, los resultados muestran que el desarrollo de la capacidad de análisis estuvo acompañado por una mejora en los procesos de interpretación y reflexión, lo que coincide con los planteamientos de Paul y Elder (2005), quienes señalan que el pensamiento crítico implica analizar información para posteriormente interpretar y emitir juicios fundamentados.

De igual manera, Santisteban (2010) sostiene que la enseñanza de la historia debe promover la construcción de explicaciones y la interpretación de evidencias, permitiendo que los estudiantes comprendan los fenómenos desde una perspectiva más reflexiva. Los resultados

observados en esta intervención sugieren que los alumnos comenzaron a desarrollar estas habilidades al utilizar la información recopilada para elaborar conclusiones y reflexiones propias.

Asimismo, este resultado guarda relación con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), la cual plantea la necesidad de formar estudiantes capaces de analizar críticamente la información y construir significados a partir de ella. Por lo tanto, la similitud entre los resultados de análisis e interpretación no debe entenderse como una coincidencia, sino como una evidencia de que ambas habilidades se fortalecieron de manera conjunta durante el desarrollo de la actividad, contribuyendo al cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación.

Gráfica 25: Argumentación de ideas



Fuente: elaboración propia a partir de los datos rescatados

En la última gráfica de esta sesión, correspondiente al criterio de argumentación de ideas, se observan algunas variaciones respecto a los resultados obtenidos en los apartados anteriores. Los alumnos ubicados en el nivel excelente se mantienen en esta categoría, evidenciando la

capacidad de exponer sus ideas mediante argumentos claros, coherentes y fundamentados a partir de la actividad realizada y de la información analizada previamente.

Este resultado adquiere relevancia dentro de la investigación, ya que la argumentación constituye una de las habilidades centrales del pensamiento crítico. Como señala Ennis (2011), pensar críticamente implica no solo analizar información, sino también justificar razonadamente las propias ideas y decisiones. En este sentido, los estudiantes que alcanzaron el nivel excelente demostraron avances significativos en la construcción y defensa de sus posturas, utilizando elementos históricos y simbólicos para sustentar sus explicaciones.

Sin embargo, también se identificó un descenso en algunos alumnos que anteriormente se encontraban en el nivel satisfactorio, quienes pasaron a los niveles básico e incluso inicial. Este comportamiento permite observar que la argumentación representa una habilidad más compleja que otros procesos trabajados durante la intervención, ya que exige organizar ideas, seleccionar información relevante y comunicar de manera estructurada frente a otras personas.

Particularmente, el caso del estudiante que descendió al nivel inicial no parece estar relacionado con una falta de comprensión del contenido, sino con factores emocionales que influyen en su desempeño. El nerviosismo experimentado durante la actividad limitó su capacidad para expresar las ideas que previamente había demostrado comprender. Este hallazgo resulta relevante, ya que evidencia que el desarrollo del pensamiento crítico no depende únicamente de factores cognitivos, sino también de elementos personales y emocionales que pueden influir en la capacidad de argumentar y comunicar las propias ideas.

En términos generales, los resultados muestran que los estudiantes presentan avances importantes en la construcción de argumentos; sin embargo, también evidencian la necesidad de

continuar fortaleciendo espacios de diálogo, exposición y debate que les permitan desarrollar mayor seguridad al momento de expresar y defender sus puntos de vista. Esto coincide con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), la cual promueve la participación activa, la reflexión y la argumentación como elementos fundamentales para la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad.

Capítulo 3. Discusión de los hallazgos

El presente capítulo tiene como propósito exponer los resultados obtenidos a lo largo de las distintas intervenciones realizadas durante la investigación. Para ello, se establecen comparaciones entre los datos del diagnóstico inicial y los obtenidos en cada sesión, con el fin de identificar cambios en el desempeño de los estudiantes.

El análisis se centra en el desarrollo del pensamiento crítico a partir del trabajo con contenidos históricos. Los resultados se presentan mediante gráficas y tablas, lo que permite una organización clara de la información y la identificación de variaciones en indicadores como la comprensión histórica, la percepción de los símbolos patrios, el análisis crítico, la argumentación y la creatividad.

3.1 Resultados

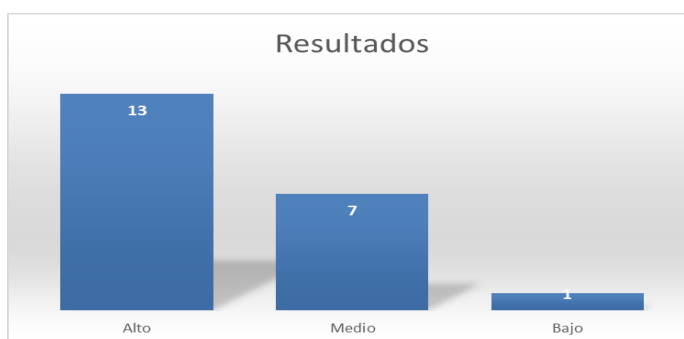
Para la evaluación, además de los instrumentos aplicados en cada intervención, se utilizó un cuestionario final, complementado con registros del diario de práctica del docente en formación. Esto permitió contar con información tanto de las actividades específicas como de otros momentos del aula. Véase en (Anexo G)

El cuestionario final fue evaluado con base en la propuesta de Cassany, Luna y Sanz (2003), utilizada también en el diagnóstico inicial, lo que permitió la comparación de resultados. De los cinco niveles propuestos por los autores, se emplearon cuatro: comprensión, retención, análisis y valoración.

En el diagnóstico inicial, los alumnos se ubican principalmente en los niveles de comprensión y retención, mientras que en análisis y valoración se observaban mayores dificultades. A lo largo de las intervenciones, se registraron cambios en estos niveles.

En el caso de los símbolos patrios, inicialmente se identificó una baja percepción por parte de los alumnos. En las últimas sesiones, la mayoría se ubicó en niveles satisfactorios y excelentes, aunque algunos permanecieron en niveles básico e inicial.

En los resultados generales, al considerar los cuatro niveles evaluados, la mayoría de los alumnos se ubicó en un nivel alto, una parte en nivel medio y un caso en nivel bajo. Estos resultados permiten observar que, aunque el grupo presentó avances importantes en el desarrollo del pensamiento crítico, dicho proceso no se manifestó de manera homogénea en todos los estudiantes. Para esta clasificación se asignaron puntajes. A partir de la suma, se establecieron los niveles de desempeño bajo, medio y alto.



Gráfica: Resultados

Estos datos corresponden a un análisis general del grupo. Con el fin de obtener mayor precisión, se realizó un análisis individual considerando los resultados de cada alumno en los niveles de comprensión, retención, análisis y valoración, a partir de los puntajes establecidos.

Para la representación de los resultados se utilizó una escala de colores: rojo para nivel bajo, amarillo para nivel intermedio y verde para nivel alto. La información se presenta en la siguiente tabla, la cual permite observar de manera detallada el desempeño de cada estudiante en los distintos niveles evaluados.

Tabla 7: Análisis de resultados por alumno

Estudiante	Comprensión	Retención	Análisis	Valoración
Estudiante 1	Yellow	Yellow	Red	Yellow
Estudiante 2	Green	Green	Green	Yellow
Estudiante 3	Green	Green	Red	Yellow
Estudiante 4	Green	Green	Red	Yellow
Estudiante 5	Yellow	Green	Yellow	Red
Estudiante 6	Green	Green	Green	Yellow
Estudiante 7	Yellow	Green	Green	Yellow
Estudiante 8	Yellow	Green	Green	Green

Estudiante 9				
Estudiante 10				
Estudiante 11				
Estudiante 12				
Estudiante 13				
Estudiante 14				
Estudiante 15				
Estudiante 16				
Estudiante 17				
Estudiante 18				
Estudiante 19				
Estudiante 20				
Estudiante 21				

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados

El análisis individual de los resultados permite identificar diversos hallazgos relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la enseñanza contextualizada de la historia. En términos generales, los datos muestran una tendencia favorable en comparación con el

diagnóstico inicial, ya que la mayoría de los estudiantes se ubicó en niveles intermedios y altos en los indicadores de comprensión, retención, análisis y valoración. Esto sugiere que las estrategias implementadas contribuyeron al fortalecimiento de habilidades asociadas al pensamiento crítico, particularmente aquellas relacionadas con la interpretación de información histórica, la argumentación y la reflexión sobre contenidos vinculados a su contexto.

Estos resultados guardan relación con el objetivo general de la investigación, el cual buscaba analizar cómo una enseñanza contextualizada de la historia puede favorecer el desarrollo del pensamiento crítico. A lo largo de las intervenciones se observó que los estudiantes lograron avanzar no solo en el conocimiento de los símbolos patrios y otros contenidos históricos, sino también en su capacidad para emitir opiniones, establecer relaciones entre acontecimientos, justificar sus respuestas y formular interpretaciones propias sobre los temas trabajados.

Asimismo, los resultados permiten valorar positivamente el cumplimiento de los objetivos específicos. En primer lugar, las estrategias didácticas diseñadas demostraron ser funcionales para promover procesos de análisis y reflexión, especialmente aquellas que favorecieron la participación activa del alumnado mediante el trabajo colaborativo, la interpretación de fuentes y la argumentación de ideas. En segundo lugar, se identificó una relación entre la comprensión de los contenidos históricos y la capacidad de los estudiantes para emitir juicios más elaborados sobre situaciones vinculadas con su realidad. Finalmente, los cambios observados entre el diagnóstico inicial y la evaluación final permiten afirmar que existió una evolución en distintos componentes del pensamiento crítico, aunque con ritmos de avance diferenciados entre los estudiantes.

Por otra parte, los resultados muestran que el desarrollo del pensamiento crítico no se presenta de manera uniforme ni necesariamente sigue una secuencia lineal. Casos como el del estudiante 17 evidencian que un desempeño bajo en comprensión no impide alcanzar resultados favorables en otros indicadores como la retención, el análisis o la valoración. Esto permite considerar que las habilidades asociadas al pensamiento crítico pueden desarrollarse de forma diferenciada y que los procesos de aprendizaje responden a características particulares de cada alumno.

De igual manera, la existencia de estudiantes que mantuvieron resultados bajos, como el caso del estudiante 21, pone de manifiesto que las estrategias implementadas no impactan de la misma forma en todos los participantes. Este hallazgo resulta relevante, ya que evidencia la necesidad de diversificar las propuestas didácticas y diseñar mecanismos de acompañamiento más específicos para aquellos alumnos que presentan mayores dificultades en el desarrollo de habilidades de análisis y reflexión.

Otro aspecto importante es que los avances más significativos se observaron en aquellos momentos en los que la enseñanza de la historia se alejó de la transmisión tradicional de contenidos y favoreció la participación activa del alumnado. Las actividades centradas en la interpretación, la discusión y la construcción colectiva de significados generaron respuestas más profundas que aquellas basadas únicamente en la recuperación de información. Este resultado coincide con los planteamientos teóricos revisados durante la investigación, los cuales sostienen que la enseñanza de la historia puede constituirse como una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico cuando promueve la reflexión, la argumentación y la comprensión de la realidad desde una perspectiva histórica.

En conjunto, los hallazgos obtenidos permiten sostener que la enseñanza contextualizada de la historia contribuyó al fortalecimiento del pensamiento crítico en la mayoría de los estudiantes evaluados. Aunque los resultados muestran diferencias individuales y áreas que continúan representando desafíos, los cambios observados respecto al diagnóstico inicial evidencian que la historia puede convertirse en un espacio formativo que favorezca el análisis, la interpretación y la construcción de juicios fundamentados sobre el entorno social y cultural de los alumnos.

Conclusiones:

La presente investigación tuvo como propósito analizar cómo el desarrollo del pensamiento crítico puede fortalecerse a partir de una enseñanza contextualizada de la historia en estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria “Profr. José Tiberio Morán Aguilar”. A partir de los resultados obtenidos durante las cinco intervenciones y del análisis realizado mediante los distintos instrumentos de evaluación, es posible afirmar que el objetivo general fue alcanzado, ya que se identificaron avances en las habilidades de comprensión, análisis, valoración y argumentación de la mayoría de los estudiantes participantes.

Asimismo, los objetivos específicos planteados fueron cumplidos. En primer lugar, se diseñaron e implementaron diversas estrategias didácticas centradas en la enseñanza de la historia, las cuales favorecieron espacios de reflexión, interpretación y participación activa del alumnado. En segundo lugar, se logró analizar la relación entre la comprensión contextualizada de contenidos históricos y la capacidad de los estudiantes para emitir juicios y explicaciones más elaboradas sobre situaciones vinculadas con su realidad. Finalmente, se valoraron los cambios

observados en el pensamiento crítico de los alumnos a partir de actividades que relacionaron los contenidos históricos con elementos cercanos a su contexto social, cultural y cotidiano.

De igual manera, los hallazgos permiten dar respuesta a la pregunta de investigación. Los resultados obtenidos muestran que la enseñanza de la historia puede constituirse como una herramienta para fortalecer el pensamiento crítico cuando se desarrolla mediante estrategias que promueven la interpretación, la argumentación, el análisis y la participación activa de los estudiantes. En consecuencia, no es únicamente el contenido histórico el que favorece este desarrollo, sino la manera en que dicho contenido es abordado dentro del aula.

Entre los principales alcances de la investigación destaca la identificación de una relación favorable entre la enseñanza contextualizada de la historia y el fortalecimiento de habilidades asociadas al pensamiento crítico. Los estudiantes mostraron avances en su capacidad para interpretar símbolos patrios, establecer relaciones entre pasado y presente, justificar sus opiniones y construir explicaciones propias sobre los contenidos trabajados. Asimismo, se observó que las actividades que otorgaron un papel más activo al alumnado generaron mejores resultados que aquellas centradas exclusivamente en la exposición docente.

No obstante, también se identificaron algunas limitaciones. Los avances observados no fueron homogéneos en todos los estudiantes, evidenciando que las estrategias implementadas no producen los mismos efectos en todos los participantes. Además, el tiempo disponible para el desarrollo de las intervenciones limitó la posibilidad de profundizar en algunos procesos y de dar seguimiento a largo plazo a los cambios observados. De igual forma, la escasez de investigaciones que vinculen directamente la enseñanza de la historia con el desarrollo del pensamiento crítico, así como la limitada producción teórica relacionada con la enseñanza crítica

de los símbolos patrios, representó un desafío durante la construcción del marco conceptual de la investigación.

En cuanto a sus aportaciones al quehacer pedagógico, este estudio evidencia la importancia de replantear las formas tradicionales de enseñanza de la historia. Los resultados sugieren que esta asignatura puede trascender la memorización de fechas, personajes y acontecimientos para convertirse en un espacio que favorezca la reflexión, la argumentación y la comprensión crítica de la realidad. Asimismo, demuestra que contenidos frecuentemente abordados desde una perspectiva informativa, como los símbolos patrios, pueden transformarse en recursos didácticos capaces de promover procesos de análisis y construcción de significados en los estudiantes.

Finalmente, se concluye que la enseñanza de la historia, cuando se desarrolla desde un enfoque reflexivo, participativo y contextualizado, constituye una vía pertinente para fortalecer el pensamiento crítico en la educación primaria. Si bien los resultados no permiten generalizar sus efectos a otros contextos, sí ofrecen evidencias que respaldan el potencial formativo de la historia como herramienta para el desarrollo de ciudadanos capaces de interpretar, cuestionar y comprender su realidad. En este sentido, la investigación aporta elementos que pueden servir de base para futuras propuestas didácticas y nuevas investigaciones interesadas en la relación entre historia, pensamiento histórico y pensamiento crítico.

Bibliografía

- Bolívar, A. (2010). Competencias básicas y currículo. Síntesis.
- Carretero, M. (2007). Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Paidós.
- Carretero, M., & Kriger, M. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos: Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas. Paidós.
- Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: Aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133–142.
<https://doi.org/10.1174/113564008784490415>
- Carretero, M., & Voss, J. F. (Eds.). (2004). Aprender y pensar la historia. Amorrortu Editores.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. Graó.
- Cerda Gutiérrez, H. (1991). Los elementos de la investigación. El Búho.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Sinéctica*, 25, 1–24.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 15(59–60), 189–232.
- Collazos, C. A., Guerrero, L., & Vergara, A. (2001). Aprendizaje colaborativo: Un cambio en el rol del profesor. *Educación y Educadores*, 4, 113–127.
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83490204.pdf>

- Díaz, M. (2002). Flexibilidad y educación superior en Colombia.
http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/dis_ambientes_metodos_pedagogicos/Memoria3/flexibilidad_educacion_colombia.PDF
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (3.^a ed.). McGraw-Hill.
- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. University of Illinois.
- Fundación Chile. (s.f.). Fomentando el pensamiento crítico. EducarChile.
<https://www.educarchile.cl/fomentando-el-pensamiento-critico>
- García, N. (2020). El aprendizaje colaborativo: Una aproximación conceptual. Huellas, 24(2), 63–78. <https://ojs.unlpam.edu.ar/index.php/huellas/article/view/5448>
- García Velázquez, L. M., & López Vázquez, J. A. (Coords.). (2020). Pensamiento crítico para el aprendizaje. Escuela Nacional de Estudios Superiores, UNAM, Unidad Morelia.
- Gilly, A. (1980). La historia como crítica o como discurso de poder. En C. Pereyra et al. (Eds.), Historia, ¿para qué? (pp. 195–226). Siglo XXI Editores.
- Hooks, B. (2021). Enseñar pensamiento crítico (V. Sabaté, Trad.). Rayo Verde Editorial. (Obra original publicada en 2010).
- Jara, M. Á., Santisteban Fernández, A., & Parra, E. (2024). La didáctica de la historia en la formación del profesorado en la Universidad Nacional del Comahue: Desafíos actuales. Andes, 35(1), 315–337.
- López Calva, M. (2006). Pensamiento crítico y creatividad en el aula. Trillas.

Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2005). Dimensiones del aprendizaje: Manual para el maestro. ITESO.

Muñoz Rengifo, J. (2019). El pensamiento crítico para la solución a un problema. Revista Marina, mayo-junio, 49.

Oliveras, B., & Sanmartí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. Educación Química, 20(Suplemento 1), 233–245.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000500005

Pagès, J. (2009). La educación histórica y la formación del pensamiento social. Universidad Autónoma de Barcelona.

Paul, R., & Elder, L. (2005). Pensamiento crítico: Herramientas para tomar el control de tu aprendizaje y de tu vida. Pearson Educación.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.

Plá, S. (2014). Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia: Los casos de México, Argentina y Uruguay 1990–2006. Universidad Iberoamericana.

Ponce Gea, A. I. (2015). Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson College Indigenous. Revista de Estudios Sociales, 52, 225–228. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.17>

Ponce Núñez, L. S. (2025, 8 de julio). La importancia del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Universidad Virtual CNCI.
<https://universidadvirtualcnci.mx/la-importancia-del-desarrollo-del-pensamiento-critico-en-los-estudiantes/>

Pozo, J. I. (1998). Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje. Alianza Editorial.

Pozo, J. I., & Carretero, M. (1984). ¿Enseñar historia o contar “historias”? Otro falso dilema. *Cuadernos de Pedagogía*, 111, 45–50.

Red de Universidades Anáhuac. (2025, 14 de abril). ¿Qué es el pensamiento crítico y por qué es clave en tu formación universitaria?
<https://www.anahuac.mx/blog/que-es-el-pensamiento-critico-y-por-que-es-clave-en-tu-formacion-universitaria>

Salinas, J., Gamboa, R., Díaz, C., & Hernández, A. (2025). Las relaciones entre la enseñanza de la historia reciente/presente y la formación ciudadana. *Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1–24. <https://www.redalyc.org/journal/447/44780305024/>

Santayana, G. (1905). *La vida de la razón: Vol. 1. La razón en el sentido común*. Charles Scribner's Sons.

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34–56.

Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. SEP.
https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.

Smith, J. (1991). *Reflective practice in teaching*. Routledge.

Universidad CESUMA. (s.f.). ¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico?

<https://www.cesuma.mx/blog/como-desarrollar-el-pensamiento-critico.html>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Anexos



Título: Fomentar el pensamiento crítico a través de la historia

FASE	5	NOVIEMBRE												
GRUPO	6º	SEMANA 1					SEMANA 2					SEMANA 3		
Duración total: 5 SESIONES		17	18	19	20	21	24	25	26	27	28	01	02	03
													04	05

Dinámica: : Cada sesión presenta un símbolo patrio, promueve reflexión, análisis, debate y significado cultural.

Sesión 1	Propósito: Reconocer el valor histórico y emocional del Himno, reflexionar sobre su significado y desarrollar comprensión de vocabulario y pensamiento crítico.
Duración: 50-60 minutos Contar una breve anécdota: ¿Sabías que el himno nacional ha cambiado a lo largo del tiempo y que antes existieron otros himnos? Preguntar: ¿Qué sienten cuando lo cantan en la escuela? Poner el Himno Nacional (instrumental o con voz). Todos lo cantan. Repetir una segunda vez mientras lo leen en pantalla. En el proyector se presenta la letra Los alumnos: - subrayan lo que no entienden (vocabulario desconocido). - marcan lo que les llamó la atención (imágenes fuertes, metáforas, etc.) Palabras comunes: <i>arado, brío, cña, enjambre, arcángel, sepulcro</i>, etc.	

Explicar con tarjetas En equipo responden: • ¿El Himno habla de paz o guerra? • ¿Qué valores difunde? • ¿Cómo se siente cantar algo que no entendemos del todo? • ¿Cómo se sentirían si ustedes pudieran cambiar una parte?	
Materiales: Tarjetas, himno nacional, proyector.	
Sesión 2 Duración: 60 minutos	Propósito: Analizar cambios históricos y reflexionar por qué los símbolos se transforman.
Mostrar imágenes rápidas de banderas antiguas sin decir cuál es cuál. Preguntar: ¿Cuál creen que fue la primera? ¿Por qué cambia una bandera? Crear tarjetas que contengan: • Imagen de la bandera • Año aproximado • Contexto histórico breve • Significado del símbolo central Repartir una tarjeta a cada alumno.	

Sin hablar, deben ordenarse cronológicamente solo observando su imagen. Segundo intento: ahora sí leen datos y se acomodan. Explicar los momentos clave: • Estandarte de Hidalgo • Bandera trigarante • Primera bandera oficial • Modificaciones del escudo • Actual bandera ¿Por qué crees que cambió el escudo varias veces? ¿Qué relación hay entre bandera y política? ¿Qué pasaría si México decidiera cambiar su bandera hoy?	
Materiales: Tarjetas, impresiones de banderas, cinta para marcar la línea del tiempo.	
Sesión 3 Duración: 60 minutos	Propósito: Comprender el origen mítico e histórico del escudo y reflexionar sobre la identidad colectiva.
Materiales: <u>Rompecabezas</u>En pantalla solo se muestra: (Aguila, serpiente, nopal) Preguntar: ¿Qué historia recuerdan con estas imágenes? Una narración del mito mexica de la fundación. Alternativa: contarlo con ilustraciones en tarjetas.	

Equipos arman un rompecabezas grande del Escudo Nacional. Cada pieza tiene una pregunta al reverso: • ¿Por qué un nopal? • ¿Qué representa el lago? • ¿Por qué un águila devorando? Explicar: • Mito vs. Historia • Importancia de los símbolos para la identidad • Cambios en el escudo a lo largo del tiempo ¿Es correcto que la identidad de un país se base en un mito? ¿El águila representaría lo mismo hoy? ¿Qué símbolo usarías tú para representar a México?	
Sesión 4	Propósito: Himno nacional
Duración: En pantalla solo se muestra la música del Himno Nacional Mexicano, sin letra. Se pregunta al grupo: ¿Qué emociones les provoca esta música? ¿En qué momentos la han escuchado? Posteriormente, se proyectan fragmentos de la letra del Himno Nacional de forma desordenada. Se plantea la consigna:	

¿Creen que pueden identificar el orden correcto de los versos? El alumnado se organiza en equipos de trabajo y, de manera colaborativa, intenta ordenar los fragmentos del himno con base en sus conocimientos previos. Una vez concluida la actividad, se presentan versos seleccionados del himno que contienen vocabulario poco utilizado en la actualidad, tales como: "Mas si osare un extraño enemigo..." "Ceñid de oliva..." A partir de estos fragmentos se pregunta: ¿Qué palabras no entienden o no usan hoy en día? ¿Qué creen que significan? Se realiza una explicación guiada sobre: • El lenguaje del Himno Nacional y su carácter histórico. • El contexto en el que fue escrito. • La intención del mensaje y los valores que buscaba transmitir. Posteriormente, se presentan datos breves del contexto histórico de México en el momento en que se escribió el himno. Se pregunta: ¿Por qué creen que el himno habla tanto de defensa, guerra y enemigos? Para cerrar la actividad, se promueve la reflexión crítica con las siguientes preguntas: • ¿El Himno Nacional promueve la guerra o la defensa del país? • ¿Creen que su mensaje sigue siendo vigente hoy? • ¿Cambiarían alguna parte del himno?, ¿por qué? Finalmente, cada equipo elige una estrofa y la reescribe utilizando lenguaje actual, manteniendo el mensaje que consideran más importante.	
Sesión 5	Propósito: Comprender nuestras raíces
En pantalla solo se muestra la Bandera de México, sin explicación previa.	

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
ESCUELA PRIMARIA PROF. JOSÉ TIBERIO MORÁN AGUILAR
DOCENTES EN FORMACIÓN

Se pregunta al grupo:

¿Qué significa para ustedes esta bandera?

¿Qué sentimientos les provoca verla?

Se recuperan las respuestas del alumnado y, a partir de ellas, se plantea una segunda pregunta detonadora:
¿De dónde creen que vienen estos colores y símbolos?

Posteriormente, se muestra nuevamente la bandera y se pide a los alumnos que la observen con atención.

Se plantea la consigna:

Identifiquen qué elementos podrían relacionarse con nuestras raíces prehispánicas.

Después de un breve tiempo de reflexión, se genera el cuestionamiento central de la actividad:

¿Creen que la bandera tiene elementos que representen a los pueblos originarios de México?

El alumnado se organiza en equipos de trabajo. A cada equipo se le entregan tarjetas con información breve sobre el origen histórico de los colores de la bandera, así como tarjetas con imágenes de símbolos prehispánicos (plumas, jaguar, maíz, obsidiana, sol, entre otros).

La consigna es clasificar las tarjetas en dos grupos:

- Elementos presentes en la bandera.
- Elementos ausentes en la bandera.

Una vez realizada la clasificación, se pregunta a los equipos:

¿Por qué creen que estos símbolos no aparecen en la bandera?

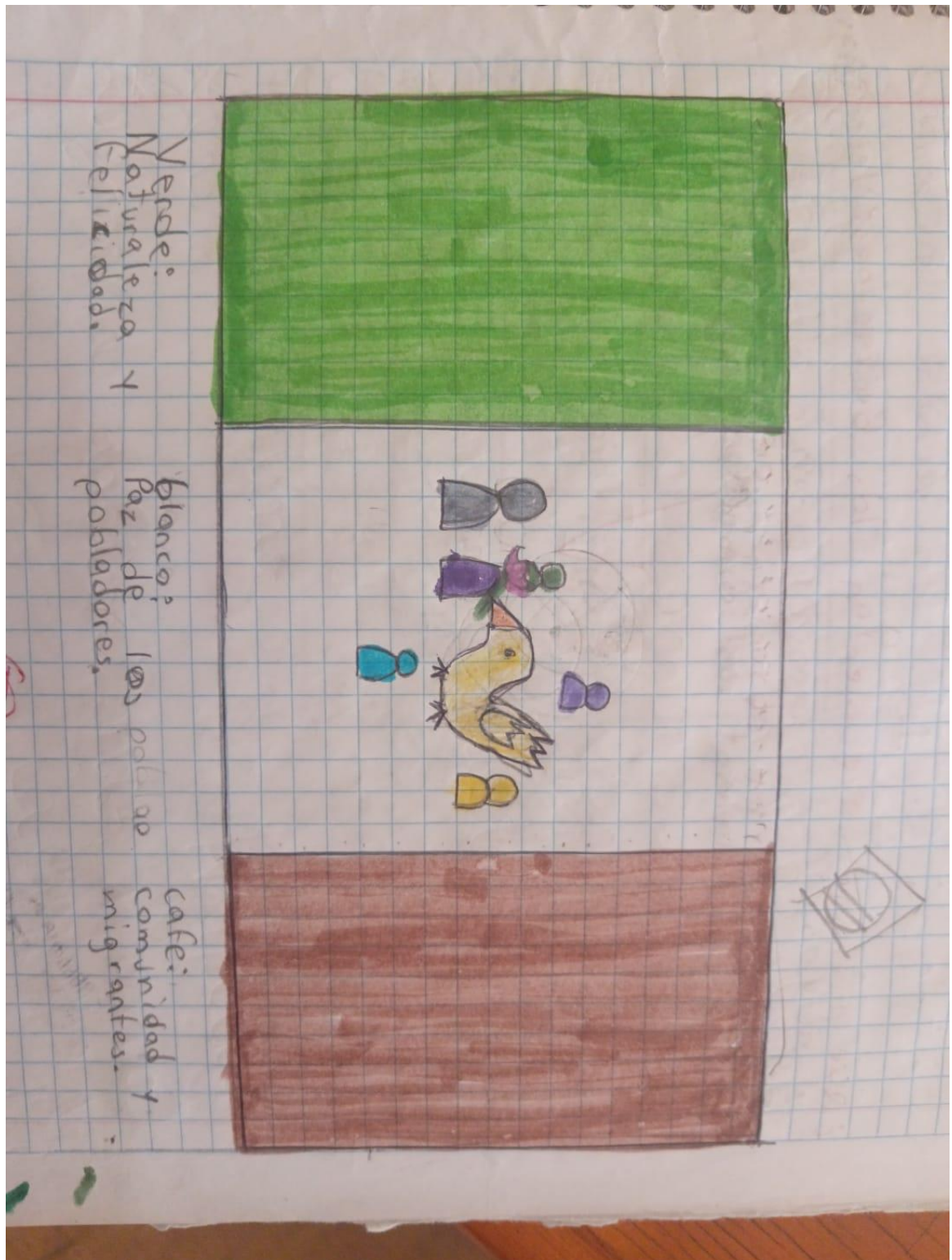
Se realiza una explicación guiada en la que se aborda que tanto la Bandera Nacional como el Himno Nacional se consolidaron en un periodo posterior a la Independencia de México, y que, a diferencia del Escudo Nacional, no incorporan de forma directa elementos de las culturas prehispánicas.

Se explica que los símbolos patrios son construcciones históricas, creadas en contextos específicos, y que reflejan decisiones políticas, sociales y culturales de su tiempo.

Posteriormente, se plantean las siguientes preguntas para promover el pensamiento crítico:

- ¿Es posible que un símbolo nacional no represente a todos por igual?
- ¿Qué partes de nuestra historia quedan fuera de la bandera?
- ¿Creen que es un problema que la bandera no incluya símbolos prehispánicos?, ¿por qué?

Anexo B



Anexo C

Había una vez, en el Valle de México, una hermosa princesa llamada Iztaccíhuatl, hija del poderoso emperador de Tlaxcala. Su belleza y gracia eran conocidas en toda la región, y muchos pretendientes se acercaban a su padre para pedir su mano en matrimonio. Pero el corazón de Iztaccíhuatl ya estaba ocupado por un guerrero valiente y apuesto llamado Popocatépetl, quien había ganado su corazón con su coraje y su lealtad.

Con la aprobación del emperador, Iztaccíhuatl y Popocatépetl decidieron casarse y pasar el resto de sus vidas juntos. Sin embargo, cuando los aztecas declararon la guerra al imperio, Popocatépetl tuvo que partir para cumplir con su deber como guerrero y defender su tierra natal.

Iztaccíhuatl despidió a su amado con un abrazo y la promesa de esperarlo hasta su regreso. Popocatépetl luchó con todas sus fuerzas durante varios meses hasta lograr vencer a sus enemigos y regresar victorioso al palacio. Pero sus enemigos, anticipando la derrota, hicieron llegar falsos rumores al palacio acerca de la desaparición de Popocatépetl en la guerra. Cuando los rumores llegaron a oídos de Iztaccíhuatl, abrumada por el dolor, cayó en un profundo sueño del cual nunca logró despertar.

Popocatépetl regresó al palacio y devastado por la condición de su amada, decidió llevarla en sus brazos a una montaña muy alta para protegerla y cuidarla. Pronto sus cuerpos se cubrieron con un manto de nieve y hielo.

Después de muchos años, en el lugar donde reposan los enamorados, surgieron dos enormes volcanes: Iztaccíhuatl o Mujer dormida y Popocatépetl o Cerro que humea.

Se dice que el corazón de la princesa sigue latiendo bajo la nieve y el hielo del Iztaccíhuatl, mientras que el valiente guerrero permanece en la cumbre del Popocatepetl, velando por su amada y recordando su amor eterno. Aún en nuestros días, la conmovedora leyenda del amor imposible de Iztaccíhuatl y Popocatepetl sigue viva en el horizonte del Valle de México, recordando a todos que el verdadero amor es eterno e indestructible.

Lee atentamente el siguiente texto sobre la leyenda de los volcanes y luego contesta las preguntas **sin volver al texto**.

¿Qué ocurrió en el texto? Menciona los hechos más importantes en orden.

Sin volver a leer, escribe lo que más recuerdes del texto (personajes, lugar o hechos).

¿Qué se busca transmitir en el texto, que mensaje se quería dar?

¿Qué opinas tú sobre el texto o sobre la actitud del personaje principal? ¿Qué harías tú en su lugar?

Himno Nacional



Mtro. en formación
Jesús Armando García C.

Romina Janette
03/11/25

REVISADO

Sonoro: Significa que produce sonido o que suena con fuerza y claridad.

Sienes de oliva:
-Sienes: La parte de la cabeza a los lados de la frente.
Oliva: Color parecido al verde / café como el de una aceituna.
 Entonces "Sienes de oliva" significa los Sienes de color oliva.

Aprestad: Es una forma antigua o formal del verbo aprestar, que significa preparar o alistar para algo.

Armadar: En el himno nacional significa, Preparar las armas y los caballos.

Profana: Invadir o pisar México sin respeto, con intención de hacer daño.

¿El himno habla de paz o de guerra? ¿Por qué? R= De los dos habla de paz y de las guerras.

¿Que valores difunde? R=

¿Como se siente cantar algo que no entendemos del todo? Confuso

¿Cambiarías alguna parte del himno? ¿Si? ¿No? ¿Por qué? R= No por que ya me lo sé y sería mas complicado volver

MarJorie

4-Dic-2023

1 El ipno habla de pes o de guerra?
por que?
R Abia de la guerra por que 7 es cu
hajo de que peleaban o plican

2 Qué valores difunde? Representa a la
vandera

3 Como se siente cantar algo que no
entende mos del todo? Pues normal

4 Cambiarías alguna parte del ipno?
Si no por que? Talbes por que de
palabras que no se puen probar

Anexo E



Anexo F



Símbolos patrios de México

Nombre: _____ Fecha: _____

Lee con atención:

Los símbolos patrios de México son la bandera, el escudo y el himno nacional. Estos representan la historia, los valores y la identidad del país.

La bandera de México está formada por tres colores: verde, blanco y rojo. El verde representa la esperanza, el blanco la unidad y el rojo la sangre de los héroes que lucharon por la patria. En el centro se encuentra el escudo nacional.

El escudo muestra un águila devorando una serpiente sobre un nopal, lo cual proviene de una leyenda mexicana que indicaba el lugar donde debían fundar la ciudad de Tenochtitlán.

El himno nacional mexicano es un canto que expresa el amor a la patria y el orgullo de ser mexicano. Se utiliza en ceremonias oficiales y eventos importantes.

Estos símbolos son importantes porque nos recuerdan nuestra historia y nos ayudan a sentirnos parte de una misma nación.

Cuestionario

¿Cuáles son los símbolos patrios de México?

- A) Bandera, escudo y moneda
- B) Bandera, escudo e himno nacional
- C) Himno, historia y cultura
- D) Escudo, bandera y gobierno

¿Qué representa el color verde?

- A) La paz
- B) La esperanza
- C) La guerra
- D) La libertad

¿Qué aparece en el escudo nacional?

- A) Un león
- B) Un águila con una serpiente
- C) Un caballo
- D) Un jaguar

¿Dónde se usa el himno nacional?

- A) En la escuela
- B) En ceremonias
- C) En eventos del gobierno
- D) Todas las anteriores

¿Cuál es el orden correcto de los colores de la bandera?

- A) Rojo, blanco, verde
- B) Verde, blanco, rojo
- C) Blanco, rojo, verde
- D) Verde, rojo, blanco

El escudo nacional proviene de:

- A) Una historia moderna
- B) Una leyenda mexicana
- C) Una canción
- D) Un invento

Escribe dos cosas que representan los símbolos patrios.

¿Por qué crees que los símbolos patrios son importantes para un país?

¿Qué relación tiene el escudo nacional con la historia de México?

¿Crees que los alumnos deben respetar los símbolos patrios? ¿Por qué?

¿Qué puedes hacer tú para respetar los símbolos patrios?
