



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La práctica educativa de la enseñanza de la historia en el contexto de la Educación Media Superior

Ariana Toriz Martínez

Universidad Nacional Autónoma de México
atorizm@gmail.com

Área temática 07. Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Modelos, tendencias, tradiciones y experiencias en prácticas pedagógicas y prácticas profesionales.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



Resumen

A más de diez años de la incorporación del enfoque por competencias en la educación media superior la práctica educativa es un tema que aún falta por explorar. La diversidad de subsistemas en el nivel medio hace inagotable la tarea de analizar la práctica educativa, no sólo por el tipo de oferta educativa entre uno y otro subsistema, sino por la diversidad de modelos educativos, planes, programas, campos curriculares, áreas propedéuticas, componentes profesionales, tradiciones y experiencias pedagógicas. Lo cual coloca a la práctica educativa en una diversidad de aristas que hace complejo su análisis. En este trabajo se presentan los hallazgos del análisis de la práctica educativa del aprendizaje de la historia en la educación media superior, como contexto el Colegio de Bachilleres como un estudio de caso. Estos hallazgos se insertan en una investigación mucho más amplia cuyo objetivo fue conocer y comprender de qué manera se desarrolla la práctica educativa de la enseñanza de la historia a fin de favorecer en los estudiantes el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

Palabras clave: *práctica educativa, enseñanza de la historia, enfoque por competencias, pensamiento crítico, educación media superior.*

Introducción

Existe la idea generalizada por parte de los estudiantes de que para aprender basta con asistir a la escuela y, entrar a sus clases; cuando para aprender se requiere más que sólo entrar al salón de clases y realizar las actividades propuestas por sus profesores.

De manera general en la educación media superior (EMS) cada profesor adscrito a un campo curricular podrá enlistar situaciones que, de acuerdo a su experiencia, obstaculicen el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Ya sea por las condiciones de infraestructura escolar, como aquellas situaciones sociales, familiares o culturales de cada uno de sus estudiantes. Aquellas situaciones o condiciones que impidan a los estudiantes lograr los aprendizajes esperados pueden ser inagotables y podrán coincidir con independencia del área o espacio curricular. Con independencia a las coincidencias o diferencias este trabajo se orientó al análisis de la práctica educativa (“pe”) del aprendizaje de la historia en la educación media superior, como contexto dos grupos de tercer semestre del Plantel 15 “Contreras” del Colegio de Bachilleres (CB) como un estudio de caso.

Respecto a este campo disciplinar la idea generalizada por parte de los estudiantes se retrata describiendo a la memorización como un camino para la comprensión de los temas. Sobre todo, porque los distintos temas que integran los programas de las asignaturas de historia se basan en el estudio de situaciones que ya no existen, que hace mucho tiempo pasaron e incluso son situaciones lejanas a su contexto actual. En muchas ocasiones consideran que van a estudiar temas que ya han visto, tanto en primaria como en la secundaria, de ahí la idea de la repetición y memorización de los temas. Actitud que es opuesta a la formulación de preguntas, la búsqueda de la verdad, la resolución de problemas, la evaluación de la información de la cual se dispone en tanto intenciones principales del pensamiento crítico (Elder y Paul, 2003, p. 4).

Desde esta perspectiva los estudiantes miran a sus profesores como los responsables de “contar”, “explicar” o “decir” cómo sucedieron las cosas; el discurso de los profesores es la principal fuente de verdad para acercarse a la comprensión de la historia. Los alumnos preservan un fuerte arraigo a la memorización, a consumir narraciones creadas por otros y, al mismo tiempo se transmite una visión estática y cerrada sobre la historia, sustentada en interpretaciones únicas (Soria, 2014 p.21).

Con el desarrollo de la investigación, tales apreciaciones en realidad son sólo la punta del iceberg; poco a poco la investigación develó, en el fondo, la idea de que estudiar el pasado no tiene sentido para la vida, oculta dificultades de aprendizaje de los estudiantes, en algunos casos dificultades vinculadas a un nivel de comprensión lectora baja lo cual está asociado a la falta de hábitos de lectura, en otros casos no practican ni la escritura ni la investigación más allá del aula escolar lo cual, les impide establecer relaciones y/o diferencias entre las posturas de distintos autores. Todas estas situaciones impiden desarrollar una “pe” donde se logre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Muchos estudiantes llegan a clase sin la lectura, sin material de trabajo o con la esperanza de aprender sin un trabajo académico previo.

Algunas dificultades que tienen los estudiantes respecto al desarrollo de tipo de competencias disciplinares es poder ubicarse en el tiempo, discriminando el contexto y el lugar donde se desarrollaron los acontecimientos históricos, así como, diferenciar las distintas épocas, momentos o periodos históricos. Los estudiantes también tienen confusiones entre los procesos históricos con los momentos en que sucedieron; muestran dificultades para articular la temporalidad, es decir, difícilmente vinculan los acontecimientos actuales a la idea de que éstos son consecuencia de procesos socioculturales, contruidos históricamente. Estos retos dificultan desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, en tanto intención formativa de la enseñanza de la historia en el Colegio.

En este sentido la pregunta central que orientó a la investigación fue: ¿De qué manera se desarrolla la ‘pe’ en las clases de historia a fin de favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico e incidir en la formación de sujetos críticos y analíticos con la posibilidad de que estos interpreten su realidad? Derivándose de ahí las siguientes preguntas secundarias: ¿Cuáles son las actividades educativas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico bajo el enfoque por competencias?, ¿De qué manera las actividades educativas de las clases de la materia de historia favorecen el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico con la posibilidad de que los estudiantes interpreten su realidad?, ¿De qué manera los profesores que imparten la materia de historia de México prestan atención a las ideas clave de los estudiantes respecto al contenido de la misma?, ¿Qué hacen los estudiantes y cuál es su grado de responsabilidad en la ‘pe’ de las clases de historia?

Dar respuesta a todas y cada una de las interrogantes antes planteadas constituye una tarea mayor que quizá no será posible agotar en este espacio, pero que sin embargo, es fundamental plantear para acercarnos a conocer la formación del pensamiento crítico en la educación media superior tan vital para la formación de ciudadanos en el presente siglo.

Desarrollo. La práctica educativa

La ‘pe’ se ha definido desde diversas corrientes teóricas y variadas perspectivas metodológicas. Para su análisis se han considerado una multiplicidad de variables que intervienen y una multicausalidad de fenómenos hace difícil su comprensión en términos estrictos.

La ‘pe’ es un tema que provoca discusión y debate entre los expertos en pedagogía (Carr y Kemmis, 1988; Shön, D. 1996; Guiroux, 1997; Gimeno Sancristan y Pérez Gómez, 1999; Zabala, 2000), pero también desde el ámbito de la psicología cognitiva (Diaz Barrga, 2006; Coll, 2007), la filosofía (Yuren Camarena, 2008; Arriaran Cuellar, 2014) y la sociología (Zemelman, 2005; Pierre, B., P., Paz, G. M., & Passeron, J. C., 2018) porque las posturas, los elementos y los criterios de análisis no siempre son coincidentes.

Lo cual significa que cualquier aproximación al estudio de la ‘pe’ obliga a hacer una elección de lo que se va a considerar o en lo que se centrará su análisis. Aproximarse al estudio de la ‘pe’ obliga a elegir uno u otro esquema de análisis e inevitablemente implica dejar fuera algunos o muchos aspectos.

Algunos expertos han analizado la ‘pe’, únicamente considerando al quehacer docente, por tanto, apuntan hacia su formación (García Cabrero, Benilde, y Loredo Enríquez, Javier, y Carranza Peña, Guadalupe, 2008, p. 13). En esa misma línea algunos expertos han preferido mirar a la ‘pe’ desde una perspectiva multidimensional, donde se incluye a los profesores como expertos y agentes emancipadores de la sociedad (Stenhouse, 1989; Shön, 1996) pero también hay quienes han incluido a esta idea otros factores determinantes como los estudiantes, el currículo y el contexto (Zabala, 2000; Gimeno, 2000; Guiroux, 2003).

Algunas variables que se han considerado para el análisis de la ‘pe’ han sido: la reflexión del docente, las unidades didácticas, la importancia de considerar el desarrollo psicológico de los estudiantes, aprender a enseñar en la práctica, los contenidos de la enseñanza, la enseñanza situada, los proyectos, los problemas y las actividades educativas.

Sin embargo, todas estas variables, tienen una coincidencia en común: miran a la ‘pe’ en el aula desde el trabajo de los profesores. Por ello concluyen que el camino para mejorar la práctica educativa únicamente compete a la reflexión, el análisis y la acción crítica de los docentes; mirada que no visibiliza el trabajo, la voluntad y experiencias de los estudiantes sobre su aprendizaje.

Una ‘pe’ incluyente del trabajo del docente y el reconocimiento del trabajo de los estudiantes en proporciones de responsabilidad equitativa, obliga trascender a la enseñanza como principal actividad en el aula, para reconocer que en todo acto educativo tanto profesores como estudiantes aprenden; aprenden entre sí y aprenden unos de otros; por supuesto con toda proporción guardada, pues los docentes tienen una trayectoria y experiencias, pero los estudiantes también.

Se partió de la premisa de que para analizar la ‘pe’ se ha de entender a esta categoría pedagógica desde una perspectiva compleja, crítica y multidimensional donde se incluye a los profesores como expertos y agentes emancipadores de la sociedad, así como también otros factores determinantes como los estudiantes, el currículo y el contexto sociocultural cuya finalidad desde una pedagogía del pensamiento crítico oriente a los estudiantes a pensar su pensamiento (Guiroux, 1997: 108).

Analizar la ‘pe’ desde esta visión multidimensional permite comprender que el camino de enseñar y aprender es un proceso complejo que implica la red de significaciones de cada profesional, así como las acciones con la intención de enseñar y aprender, es decir acciones transformadoras de los sujetos que intervienen (Sañudo, 2009: 20). Por tanto, la práctica es un proceso que se construye en el aula de forma simultánea e inesperada y, al mismo tiempo, todo lo sucedido en el aula se diluye con gran rapidez ocasionando que sea imposible analizar en el acto lo que acontece; se precisa reflexión (Zabala, 2000: 13).

La práctica educativa del aprendizaje de la historia desde el enfoque por competencias

Entender a la ‘pe’ del aprendizaje de la historia desde el enfoque por competencias es una tarea desafiante porque no sólo implica recuperar las ideas sobre qué, cómo se entiende a ésta desde el enfoque por competencias. Implica también considerar qué se entiende por aprendizaje de la historia en el contexto EMS.

Tanto para la educación básica como en la EMS las intenciones educativas de la asignatura de historia se han homologado como un espacio curricular para el desarrollo de competencias genéricas y competencias disciplinares. El discurso histórico escolar sigue manteniendo vigencia en la comprensión de la conformación del Estado Nacional; el contenido programático sigue organizado y distribuido a partir de la misma división cronológica, vigente desde hace más de medio siglo.

En la EMS para homologar la formación de los jóvenes en un perfil de bachiller único, se construyó el Marco Curricular Común (MCC), el cual se organizó en cinco campos disciplinares: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales, comunicación y humanidades (DOF, Acuerdo 488, 23 de junio 2009). Sin embargo, de acuerdo a los documentos del Colegio de Bachilleres, su plan de estudios 2014 se organiza a partir de seis campos de conocimiento: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Humanidades y Desarrollo Humano. La asignatura de historia se ubica en el campo disciplinar Ciencias Sociales (Historia de México I, programa de la signatura, 2016, p. 7).

Tal como se cita en el acuerdo 444: “El desarrollo de las competencias disciplinares del campo de Ciencias Sociales implica que los estudiantes logren interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás” (p.6). En el programa de la asignatura

Si bien, cada institución que ofrece EMS en el país adecua estas competencias disciplinares dependiendo su Modelo Educativo, en el CB se adoptó la enseñanza de la historia como un espacio formativo para el desarrollo del pensamiento crítico, por tanto, la ‘pe’ de la enseñanza de la historia en el CB implica orientar los esfuerzos del trabajo del aula entre profesores y estudiantes hacia el desarrollo del pensamiento crítico porque esta ha de contribuir al desarrollo de habilidades de dicho pensamiento para que los estudiantes puedan establecer la relación tiempo-espacio, causa-efecto entre los distintos procesos históricos llegando a asumirse como un sujeto histórico (Historia de México I, programa de la signatura, 2016, p. 10).

Sin embargo, ni en los programas de la asignatura ni en el plan de estudio se precisa qué deben entender profesores y estudiantes qué es y cómo se desarrolla este tipo de pensamiento, a cada profesor le compete descifrar que ha de entender por enseñar a pensar de manera crítica. En ese sentido para orientar el análisis de práctica educativa centrando la atención en el desarrollo del pensamiento crítico, se recurrió a considerar al pensamiento crítico desde la perspectiva de Ennis (1991) como un modo de pensar de manera reflexiva y razonable que se centra en decidir qué creer o qué hacer (p. 6). Noción que requiere de los individuos disposición y una serie de habilidades para el pensamiento crítico (formulación de preguntas, la búsqueda de la verdad, la resolución de problemas, la evaluación de la información) a través de las cuales el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales (Paul y Elder, 2003, p. 4).

Enfoque metodológico: Estudio de caso

Se optó por una metodología de investigación que se corresponde con el diseño de un estudio de caso desde una perspectiva cualitativa holística (Plata, 2006, p. 246). Para la recopilación de los datos y la construcción del fenómeno, se utilizaron instrumentos de perspectiva cuantitativa y cualitativa. Respecto al primero, se diseñó un cuestionario para recuperar las ideas y experiencias de los estudiantes respecto a la asignatura de historia. Desde la mirada cualitativa, se diseñó y realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes para conocer sus experiencias y perspectivas respecto a la enseñanza de la historia desde el enfoque por competencias.

Para el análisis de la "pe" en este trabajo se consideraron cuatro dimensiones: qué enseñan los profesores y cómo enseñan, qué hacen los alumnos y cómo interaccionan profesores y alumnos; cada una de estas cuatro dimensiones se conformó por elementos y categorías de análisis. El instrumento empleado se sintetiza en la tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones, elementos y categorías de análisis de la "pe"

Dimensiones	Elementos	Categorías
¿Qué enseña el profesor?	Tipo de contenido: - Conceptual - Procedimental - Actitudinal	-Objetivos y acciones
¿Cómo enseñan los profesores?	Actividades educativas y su duración.	-Tipo de actividades y tiempo -Objetivo y acciones
	Atención a las ideas previas	-Grado de participación del alumno
	Estrategias de evaluación	- Tipo de estrategias de evaluación y tiempo
	Estrategias en la participación de los alumnos	-Tipo de estrategias de participación
¿Qué hacen los Alumnos?	Actividades cognitivas implicadas en las tareas	-Tipo de actividades, acciones y tiempo para elaborar las actividades
	Responsabilidad en el proceso aprendizaje	-Grado de participación y acciones de los alumnos
¿Cómo interaccionan P-A?	Estructura comunicativa	-Tipos de estructuras comunicativas

Fuente: elaboración propia a partir de Fernández, Tuset, Paz, Leyva y Aldríguez (2010, p. 29).

¿Cómo aprenden los alumnos a pensar de manera crítica en sus clases de historia?

Si bien el análisis se realizó en dos grupos de tercer semestre cuyos profesores y alumnos son distintos entre sí, en ningún momento se buscó hacer comparaciones entre un grupo y otro. El grupo A se conformó por 49 alumnos más el profesor; el grupo B estuvo integrado por 45 estudiantes y el profesor.

En el análisis de la ‘pe’ se encontró que, los estilos de enseñanza de cada profesor fueron distintos, cada cual esta en relación a su experiencia como docentes, a su formación académica y la perspectiva epistemológica sobre la disciplina de historia. Sin embargo, ambos profesores organizan cada una de sus clases en tres momentos: a) inicio, donde proporcionan las indicaciones del trabajo del día; b) desarrollo, donde se da paso a que el grupo realice las actividades educativas; y, c) cierre, momento que consiste en recoger la evidencia del trabajo de la clase, en un grupo y en el otro, se realizó una co-evaluación del trabajo grupal.

Mientras en el grupo A los estudiantes aprenden a analizar, organizar y jerarquizar la información de cada texto que proporciona a sus alumnos entre clase y clase, sin embargo, nunca se contrasta la información y la secuencia de temas de uno a uno de acuerdo al programa. En el grupo B aprenden a explicar los temas designados por su profesor de acuerdo al libro de texto ‘*Historia I. DE los primeros mexicanos al porfirismo*’ de Miguel Ángel Gallo, aunque las intenciones del docente sea que los estudiantes expliquen el presente a partir del análisis de los temas, fue un ejercicio lejano al grupo.

En ambos grupos el trabajo se orienta a través de actividades educativas que han de desarrollar los estudiantes en distintos momentos. En el grupo A las actividades educativas se desarrollan en la clase: el profesor proporciona el texto, escribe en el pizarrón las indicaciones, los alumnos leen, identifican ideas principales, entregan un mapa conceptual o un resumen, según lo solicite el profesor. En el grupo B los estudiantes están organizados en equipos de trabajo, cada equipo tiene que preparar su tema antes de cada clase porque en clase su trabajo consiste en explicar al grupo el tema asignado. El tiempo para el desarrollo de las actividades educativas no es igual en los dos grupos.

Se notó en ambos grupos que, por la cantidad de alumnos, el ritmo de cada uno y las inquietudes grupales, los profesores invirtieron un promedio de 20 y hasta 25 minutos para organizar y gestionar el trabajo con el grupo, considerando que cada clase dura 60 minutos en ocasiones quedaba muy poco tiempo para el trabajo escolar. Por ello la cantidad de estudiantes que integran uno y otro grupo es un gran obstáculo para que en una clase todos puedan participar, no se pueda notar el avance de cada estudiante y mucho menos que todos puedan expresar dudas, puntos de vista, análisis, experiencias, aportaciones o reflexiones.

Cuando el análisis de las clases se pasó por el filtro de lo que hacen los estudiantes, se encontraron distintos ritmos de trabajo. En el grupo A, por la organización del trabajo se identificaron 5 estilos de trabajo: quienes hacen las actividades de manera autónoma; otros realizan distintas actividades al mismo tiempo, de distintas asignaturas; hay quienes se distraen y su atención es dispersa, al final realizan las actividades; otros, se

muestran desinteresados, dispersos y al final piden les pasen las actividades, copian en su cuaderno lo que otros compañeros hicieron; finalmente, hay quienes todo el tiempo de la clase están aislados, no se integran con ningún equipo y nunca se conoce su avance en el trabajo del aula. En el grupo B por la organización del grupo y la constancia del profesor en solicitar que todos atiendan a la clase, los alumnos se desarrollaron distinto, aunque todo el grupo estuvo en silencio no hay certeza de que la atención de todos estaba colocada en las exposiciones, por lo menos el grupo se mostró con más orden y disciplina para el desarrollo del trabajo.

Respecto a los intercambios comunicativos, en ambos grupos, son iniciados por los profesores, en primer lugar, para la gestión y la organización del grupo, en segundo lugar, para proporcionar las indicaciones de las actividades. Las conversaciones iniciadas por los estudiantes se limitan únicamente a preguntas cerradas y en su mayoría son sólo para corroborar qué se les ha solicitado entregar. No hay intercambios donde los estudiantes amplíen el tema, expresen dudas, pidan retroalimentación, corroboren lo que están entendiendo. En todo caso en la investigación se encontró como un área de oportunidad revisar y ampliar las oportunidades para que los estudiantes generen diálogo, inicien intercambios comunicativos con sus profesores y con sus compañeros; porque para aprender a pensar de manera crítica la voz, la participación, las dudas y la palabra de los estudiantes elementos que se escasamente se encuentran en las clases.

Conclusiones

Desarrollar el pensamiento crítico en el espacio curricular de la asignatura de historia en la EMS desde el enfoque por competencias es una tarea compleja, requiere de un proceso donde la participación de los estudiantes sea posible, donde la escucha a los estudiantes se encuentren en el desarrollo de las actividades educativas y la responsabilidad de estos en su proceso de aprendizaje trascienda el aula.

El enfoque por competencias ha colocado en el centro de la educación al aprendizaje, sin embargo, en el aula tanto los profesores y los estudiantes se desenvuelven priorizando la enseñanza con base en el desarrollo de actividades educativas, en contraste con la posibilidad de crear situaciones de aprendizaje que fomente la comparación y contrastación de distintas posturas sobre un acontecimiento histórico.

Los estudiantes revisan un texto como única fuente de conocimiento, lo cual impide contrastar, valorar argumentos, reflexionar o cuestionar la información. El trabajo de aula se orienta principalmente a revisar un tema del programa con base en un texto y, aunque en el grupo B, el profesor solicitó como ejercicio de evaluación una coevaluación cuya intención fue elaborar preguntas a los compañeros que expusieron, el grupo no logró elaborar cuestionamientos reflexivos, las respuestas de sus compañeros sólo requerían leer una parte del texto para responder.

El desarrollo del pensamiento crítico no es lineal, ni se consigue de un momento a otro, tampoco le compete exclusivamente al profesor, se requiere de la responsabilidad de los estudiantes por su aprendizaje; se pudo notar

que hay quienes no tienen un compromiso ni disposición para el trabajo en el aula. En la “pe”, hay situaciones de gestión y conformación del grupo que obstaculizan la participación de todos los estudiantes, por ejemplo, la cantidad de alumnos por grupo y el poco tiempo designado para la clase.

Bibliografía

- Bourdieu, P., Paz, G. M., & Passeron, J. C. (2018). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Argentina: Siglo XXI.
- Coll, Cesar e Isabel Solé (2007). “Los profesores y la concepción constructivista”. En Coll, César, Elena Martín, Teresa Mauri, Mariana Miras, and Javier Onrubia. *El Constructivismo En El Aula*. Barcelona: Graó, 17ª ed.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2006). *Enseñanza Situada. Vinculo entre la escuela y la vida*, México: McGraw Hill.
- Ennis, R.H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-25.
- García Cabrero, Benilde, y Loredó Enríquez, Javier, y Carranza Peña, Guadalupe, "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión." REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol., no., 2008, pp.13. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127006>.
- Gimeno Sacristán (2000), *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008), *Comprender y transformar la enseñanza*, 12ª edición, Madrid, Morata, 2008.
- Guiroux, Henry (2003). *Pedagogía y política de la esperanza; teoría cultura y enseñanza. Una antología crítica*. 1ers. Edición. Buenos aires Argentina: Amorrortu.
- Fernández, Tuset, Paz Ross, Leyva y Aldríguez, A. (2010), “Prácticas educativas constructivistas en clases de ciencias. Propuesta de un instrumento de análisis”, en REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 1, pp. 25-66.
- Plata, D. (2006). “Aproximación teórica a la investigación holística como herramienta metodológica en el contexto universitario”, en; revista *Multiciencias*. Universidad de Zulia Punto Fijo, Venezuela, vol. 6, núm. 3, pp. 244-249. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/904/90460306.pdf>
- Shön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona: Paidós.
- Shön, Donald (1996), “La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la enseñanza”, en Marcelo Packman (compilador) *Construcciones de la experiencia humana*. Vol. 1, Barcelona, Gedisa.
- Soria López, G. (2014). El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Stake, Robert (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L., Ruddock, J., & Hopkins, D. (1989). *Research as a basis for teaching: Readings from the work of Lawrence Stenhouse*. London: Heinemann Educational.
- Yurén, C. M. T. (2008). *La filosofía de la educación en México: Principios, fines y valores*. México: Trillas.
- Zabala, Antoni (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*, España, Graó, 7ª edición.
- Zemelman, H., & Digitalia, Inc. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropolos.