



## RUMBO A LA IMPLEMENTACIÓN DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DEL RECURSO SOCIOCOGNITIVO CONCIENCIA HISTÓRICA

**Rafael Enrique Borbolla Ibarra o**

*Escuela Normal de Sinaloa*  
borbollarafai@gmail.com

**Diego Angulo Camacho**

*Escuela Normal de Sinaloa*  
diego.angulo@cobaes.edu.mx

**Mónica Olivia Castro Cañedo**

*Escuela Normal de Sinaloa*  
monicastro73@hotmail.com

**Área temática:** Educación en campos disciplinares.

**Línea temática:** Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales –Historia y Geografía.

**Tipo de ponencia:** Aportación teórica



### Resumen

En esta investigación tiene como objetivo proponer un modelo de intervención educativa para desarrollo del recurso sociocognitivo Conciencia Histórica que plantea la Nueva Escuela Mexicana. El modelo constructivista, aula invertida y metodologías activas que son parte central de nuestro modelo. Asimismo, se conceptualizaron las habilidades (explicación histórica, pensamiento crítico histórico, método histórico y proceso histórico) y sus subcategorías constitutivas de la conciencia histórica conforme a la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana con la intención de encontrar las actividades de aprendizaje pertinentes y los referentes instrumentales a evaluar. Asimismo, se utilizó el modelo de progresión competencial para construir una propuesta de evaluación de la adquisición del sociocognitismo en nuestro modelo.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Historia, Conciencia Histórica, Modelo de Enseñanza, Pensamiento histórico, Nueva Escuela Mexicana.

### Introducción

En 2019 el sistema educativo mexicano sufrió un cambio transcendental. Se reformó el artículo tercero constitucional y se aprobó la Ley General de Educación dando nacimiento a la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Estos cambios no fueron solo de índole jurídico si no también

epistémicos, filosóficos, pedagógicos y de formas de enseñanza que generan un nivel de incertidumbre en las comunidades educativas.

En el campo de la historia con la NEM profundiza el paradigma del desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en vez de conocimientos disciplinares. Al mismo tiempo se da un cambio cualitativo porque se incluyen el pensamiento histórico como parte de las habilidades transcendentales deben adquirir los estudiantes en su tránsito por el sistema educativo nacional.

Nombrada como recurso sociocognitivo *Conciencia Histórica*, esta habilidad es parte de la propuesta general en educación de la NEM conocida como currículo fundamental. El currículo fundamental integra y sistematiza el conocimiento ubicándolos en aprendizajes de trayectoria conformados por cuatro recursos sociocognitivos: la Conciencia Histórica, la Comunicación, el Pensamiento matemático y la Cultura Digital. Dicho currículo incluye valores, áreas de acceso al conocimiento y los recursos y ámbitos de la formación socioemocional cuales son la base de la propuesta formación del estado mexicano desde la educación inicial hasta la educación superior. En ese sentido, la apropiación del estudiantado de la conciencia histórica deberá darse “de manera gradual y articulada de acuerdo con el desarrollo de las capacidades cognitivas de las y los estudiantes, y siempre en estrecha articulación con cada uno de los niveles educativos” (SEP, 2022, p. 6).

El novel planteamiento implica que sean pocas las investigaciones que permitan a los profesores basarse para realizar intervenciones didácticas para que sus alumnos adquieran conciencia histórica. La principal dificultad se encuentra al realizar la planeación didáctica en encontrar los momentos pertinentes dentro de los contenidos curriculares del semestre para concretar estrategias de enseñanza/aprendizaje orientadas al desarrollo de dicha habilidad. Además, las intervenciones didácticas deben adaptarse a los contextos educativos de las escuelas público que presentan distintas carencias que limitan el aprendizaje. En ese sentido este trabajo plantea la construcción de un modelo que ayude a superar dicha dificultad.

## Desarrollo

### Marco de Referencia

En el diseño de la propuesta didáctica se consideró los supuestos teóricos y metodológicos del cognitivismo que sustenta el aprendizaje como una actividad mental que implica una codificación interna y una estructuración por parte del estudiante (Ertmer y Newby, 1993). Pero desde una perspectiva constructivista que relaciona el aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias (Díaz y Hernández, 1999). En ese sentido se utilizó una metodología activa donde “el alumno debe ser el protagonista de su propio aprendizaje, mientras el docente asume el rol de facilitador de este proceso” (Serna Gómez y Díaz Peláez, 2013, p. 22). En ese sentido se utilizó la estrategia de enseñanza de aprendizaje cooperativo en la

cual los estudiantes trabajan unidos con el fin de llegar a una meta de aprendizaje compartida (Johnson et al. 1999) y la clase invertida donde se invierte la clase tradicional, las actividades de mayor complejidad cognitiva se hacen en clase (análisis, la evaluación y la creación) con la ayuda del profesor y en casa (conocimiento, comprensión y aplicación) (Berenguer, 2016).

## Modelos de enseñanza

Los docentes no realizamos nuestra práctica educativa sobre el vacío o de manera desordenada, siempre existen algo en que sustentarse. Esto puede ser producto de la propia docencia que con el tiempo va generando una forma de enseñar sin que eso implique que esa acción estandarizada parta de una construcción deliberada de quien enseña, si no de propia practica y del reforzamiento de actividades que le han funcionado a través de su devenir en la enseñanza. También puede ser producto de los propios referentes curriculares que regularmente no solo definen los contenidos temáticos, si no sugieren ciertos parámetros para abordar la clase. Cualquiera que sea la razón que oriente la práctica educativa, siempre es importante en la enseñanza tener una referencia procedimental, un modelo.

Sin embargo, la existencia de referentes procedimentales no significa una buena práctica educativa y viceversa, en particular, porque la enseñanza/aprendizaje es proceso diverso y amplio, la búsqueda de caminos y abstracciones es una empresa sumamente complicada. Al respecto de esta situación, Nicolás Martínez afirma en “Los modelos de enseñanza y la práctica de aula”, (2004), lo siguiente:

“La búsqueda de un modelo perfecto que resuelva todos los problemas educativos, está en contra de la realidad educativa del aula, pues, la existencia del modelo único por muy atractivo que este se presente a primera vista, es una utopía, ya que no hay modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje, de enseñanza, de alumnos, de profesores, ... Los modelos existentes hemos de entenderlos como la base de un repertorio de enfoques alternativos que los profesores pueden usar para ayudar a los alumnos, diversos entre sí, a alcanzar los objetivos, adaptándolos o combinándolos, en la medida de lo que racionalmente sea posible, a la realidad concreta de su aula.” (p. 2).

Un modelo es una representación simplificada de la realidad (Escudero, 1981). Max Blacks (1967) define cuatro tipos de modelos existentes a escala, analógicos, matemáticos y teóricos.

En el ámbito educativo son aplicables los modelos teóricos que son la aplicación de una estructura o cuerpo teórico a una realidad o esfera de actuación. Martínez (2004) afirma que un modelo enseñanza tiene las siguientes dimensiones constitutivas:

- a) Una determinada concepción del aprendizaje;
- b) una determinada concepción del hombre;
- c) una determinada concepción de cultura;

- d) unas determinadas estrategias para alcanzar sus intenciones
- e) unos determinados medios para potenciar esas estrategias; y,
- f) una determinada vía de interpretación para adecuar/modificar lo anterior a los contextos, entendidos estos como constituidos por el contenido específico de la cultura, el nivel, los alumnos, el centro y el profesor.

### **Metodologías de aprendizaje**

El aprendizaje activo es un planteamiento derivado del constructivismo que deriva a una crítica al modelo enseñanza tradicional. En clase el aprendizaje es unidireccional, el profesor explica y el alumno escucha de manera pasiva el conocimiento entonces se adquiere a través principalmente de la memorización. El aprendizaje activo rompe este esquema, el alumno aprende por sí mismo y a través de su interrelación directa con el objeto y sus conocimientos previos que se refuerzan en un proceso cognitivo de síntesis.

Ahora bien, una metodología para el aprendizaje puede definirse como un proceso, una forma de reglamentar ciertos métodos y conocimientos para que se produzca el aprendizaje.

Uniendo estos dos referentes conceptuales, entonces, la definición de metodología activa por Serna Gómez y Díaz Peláez (2013) es adecuada:

“Una metodología activa es el proceso que indica que, para realizar un aprendizaje significativo, el alumno debe ser el protagonista de su propio aprendizaje, mientras el docente asume el rol de facilitador de este proceso. Para atenuar el desarrollo de las competencias, el docente propone a sus alumnos actividades de clases, tareas personales o grupales, que desarrollen una reflexión crítica, un pensamiento creativo, y una comunicación efectiva en el proceso de aprendizaje; y para lograr esto, se anima a la experimentación” (p. 22).

En ese sentido en los últimos años se han desarrollado una cantidad importante de metodologías activas del aprendizaje, al respecto podemos encontrar las siguientes:

- a) Aprendizaje Basado en Proyectos,
- b) Aprendizaje Basado en Problemas.
- c) Gamificación.
- d) Aula Invertida.
- e) Aprendizaje Cooperativo.
- f) Aprendizaje Basado en Servicios.
- g) Aprendizaje Basado en TIC.
- h) Aprendizaje Basado en Mapas.

- i) Aprendizaje Basado en Casos.
- j) Seminario Investigativo.

El planteamiento general de estas metodologías es que se aprende más haciendo. Se reconoce que las actividades de participación e interacción que se dan en el aula a través de estrategias activas tienen una relación positiva en la retención y en el aprendizaje significativo de los estudiantes. En ese sentido, es ilustrativo el cono de aprendizaje de Edgar Dale al respecto del aprendizaje con las diferentes estrategias enseñanza en función de distintos canales de aprendizaje (Figura 1).

### **Clase invertida**

Existe una abundante bibliografía sobre los supuestos teóricos de la clase invertida (Andrade y Chacón, 2018) y su aplicación en las aulas. De hecho, es tanto el fervor que ha causado este modelo de aprendizaje que le utiliza indiscriminadamente con diferentes nombres “clase al revés”, ‘aula invertida’, ‘aula volteada’, ‘modelo invertido de aprendizaje’ o ‘clase invertida’.

No obstante, dos características generales podrán resumir este modelo de aprendizaje. Por un lado, su contraposición con respecto a la forma común de organizar una sesión clase, es decir, su nombre lo retoma del hecho que invierte el orden de enseñanza en el aula, las actividades de enseñanza/aprendizaje que se hacían en clase ahora se hacen en casa y viceversa. Es decir, la transmisión de conocimientos durante la clase comúnmente con la exposición del profesor, ahora se realiza en casa a través de un vídeo/tutorial, mientras que en clase se realizan actividades aplicación del conocimiento que antes se realizaban en casa a través de las tareas. Por otro lado, la inversión de la clase ha permitido que las actividades de mayor dificultad cognitiva como analizar, evaluar y crear se realizan en clase con la asistencia del profesor, mientras que las actividades de menor complejidad cognitiva como a memorizar y comprender se realizan en clase como (Ver figura 2).

### **Conciencia histórica**

Lo primero que se hizo es definir la conciencia histórica. Encontramos en esto dos grandes tendencias en la enseñanza de la historia. Por un lado, el tránsito del aprendizaje de los conceptos hacia la adquisición de habilidades. Por otro, la tendencia general en que dichas habilidades provienen principalmente de la práctica del historiador.

El saber historia no significa el aprendizaje memorístico de hechos, conceptos, personajes y fechas, también la comprensión de los mismos. En los programas de la asignatura de historia se encuentran casi exclusivamente contenidos de primer orden que responden a las preguntas ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? y ¿Dónde?, no obstante, deben ser igual de imprescindibles los contenidos de segundo orden, es decir, “la posesión y despliegue de diferentes estrategias,

capacidades y competencias para responder cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado” (Gómez et al., 2014).

La capacidad para entender el pasado la desarrollan particularmente los historiadores, en ese sentido, la educación histórica tiende a incorporar al aprendizaje elementos del método histórico y la historiografía. Son abundantes los trabajos que tratan de definir cuáles son las habilidades que deben adquirir los estudiantes en la asignatura de historia (Díaz, 1998; Santisteban, 2010; Saíz, 2013; Seixa y Morton, 2013; Arteaga y Camargo, 2014; Gómez et al, 2014). Dentro de estas habilidades están la explicación/representación histórica (Santisteban, 2010; Saíz, 2013; SEP, 2022), pensamiento crítico (Díaz, 2008; Santisteba, 2010; SEP, 2022), interpretación histórica/método histórico (Santisteban, 2010; Saíz, 2013; Seixa y Morton, 2013; SEP, 2022), conciencia histórica (Santisteban, 2010; Saiz, 2013; SEP, 2022), tiempo histórico (Díaz, 1998; Santisteban, 2010; Seixa y Morton, 2013; Carrasco et al, 2014) empatía/perspectiva histórica (Díaz, 1998; Santisteban, 2010; Seixa y Morton, 2013; Carrasco et al, 2014), relativismo cognitivo (Díaz, 1998), dimensión ética o juicio moral (Santisteban, 2010). El conjunto de habilidades anteriores que componen el aprendizaje de la historia lo conceptualizan de diferentes formas: comprensión histórica, pensamiento histórico y conciencia histórica.

En el caso de la NEM al conjunto de habilidades del pensamiento histórico se denomina conciencia histórica por razones de índole ideológica/coyuntural. La conciencia histórica tiene una connotación de cambio o transformación de la realidad social que se vive y en ese sentido es atractiva el gobierno actual que tiene una discursiva de la transformación. La conciencia histórica/temporal está relacionada con las cualidades del tiempo histórico, es decir, el cambio, continuidad y de los hechos y acciones (Díaz, 1998; Seixa y Morton, 2013; Carrasco et al, 2014) la relación con el pasado con el presente (Sainz, 2013) y el poder sobre el tiempo futuro (Santisteban, 2010). En términos estrictos la conciencia histórica es definida oficialmente por la SEP (2022) para el bachillerato como:

“Un recurso sociocognitivo que posibilita a los estudiantes [...] interpretar los procesos y hechos vividos [...] con el propósito de explicar la realidad actual, así como orientar sus acciones futuras para transformar su entorno, alcanzar el bienestar y desarrollo en lo individual y colectivo” (p. 11).

En sentido, la conciencia histórica se compone por cuatro categorías/habilidades: *explicación histórica*, *método histórico*, *pensamiento crítico histórico* y *proceso histórico*. La *explicación histórica* está relacionada con los conceptos causas, factores, sujetos, espacios y narrativa. Definidas como una habilidad significa la capacidad explicar las causas y factores que conforman un hecho o proceso histórico social, los sujetos que intervinieron, sus propósitos e intenciones, y los espacios en los cuales se desarrollaron, además de crear una narrativa objetiva y coherente sobre los mismos (SEP, 2022). El *pensamiento crítico histórico* está ligado con la contextualización, la interpretación y la crítica. Al interpretarlo como una habilidad se relaciona con la capacidad de comprender y explicar que las ideas, personas y sociedades tienen significados y sentidos, interrelacionarlo con los acontecimientos, acciones y pensamientos

de los actores involucrados en un proceso social específico de la realidad vivida. El *método histórico* incluye los conceptos fuentes de información, patrimonio histórico y metodología. Como habilidad se entiende como la capacidad de búsqueda, clasificación y procesamiento de fuentes de información (oral, escrita y monumental), la realización de investigación histórica y además del compromiso con el patrimonio histórico con el que cuentan sus localidad, región, estado, nación y mundo y se involucran en su conservación y defensa. Finalmente, el *proceso histórico* se compone de los conceptos de acciones y decisiones, construcción de futuro y realidad social. Puede definirse como la habilidad ubicarse como sujeto histórico en la realidad social, el reconocimiento de que sus acciones y decisiones pueden incidir en la construcción de un futuro a partir de la reflexión y adopción de posturas críticas con los hechos y procesos ocurridos en el tiempo.

### Propuesta de Modelo

Una vez teniendo los referentes conceptuales, se diseñó un modelo para su uso por los docentes en las asignaturas de historia.

Dicho modelo parte de las siguientes ideas:

- a) El cognitivismo, en particular, el constructivismo, en el sentido que se aprende mejor haciendo.
- b) La conciencia histórica es un referente conceptual de segundo orden, una habilidad cognitiva, entonces la adquisición de la habilidad es a través de la práctica. Además, la conciencia histórica está compuesta por cuatro categorías procedimentales: explicación histórica, crítica histórica, método histórico y proceso histórico interrelacionadas y con niveles de complejidad secuenciados.
- c) El trabajo en el aula con ayuda del profesor potencia los aprendizajes, sobre todo si van acompañadas de actividades de enseñanza/aprendizaje profundicen o tengan una mayor complejidad cognitiva.
- d) Segmentar las planeaciones didácticas por unidad de aprendizaje en la asignatura de historia permite una mejor consecución del objeto de aprendizaje y del desarrollo de la conciencia histórica y el uso de una metodología de aprendizaje activa.

El diseño retoma entonces, la definición de conciencia histórica planteada por la Secretaría de Educación Pública y se define ser ordenada de manera secuencial en la intervención didáctica primero actividades tendientes a generar la explicación histórica, luego la crítica histórica, le sigue el método histórico, y finalmente, el proceso histórico.

Asimismo, se plantea que se elija una metodología de enseñanza activa para el desarrollo de la conciencia histórica durante toda una unidad didáctica, entonces dichas metodologías se convierten en un stock de recursos y formas para llegar a la consecución de la habilidad.



Las actividades se organizan conforme el modelo de la clase invertida lo que permite no solo aprendizajes más profundos, también el aprendizaje colaborativo (ver figura 3).

## Diseño de Evaluación

Con el fin de poder evaluar los niveles de conciencia histórica y así nuestro modelo de intervención didáctica, se diseñó un marco de competencias de la conciencia histórica en función de la definición de la SEP, que se plasmaron en cuatro rubricas.

Para el diseño de las rubricas se utilizó el modelo de progresión de la conciencia histórica propuesto por Héctor López, Rosendo Martínez y María Sánchez (2020) con adaptaciones para este trabajo. El modelo en cuestión tiene tres niveles de progresión e indicadores los cuales son: Nivel 1, habilidad “no reflejada”; Nivel 2, de transición, definido por una atenuación de los sesgos hacia la habilidad y un progreso hacia niveles de la etapa siguiente; Nivel 3, la habilidad desarrollada. Esto se aplicó para las 12 subcategorías, las cuatro habilidades y la conciencia histórica (ver tabla 1).

## Conclusión

A lo largo de artículo hemos se delinea un modelo para la construcción de una intervención educativa para el desarrollo de la conciencia histórica, su aplicación y evaluación.

La educación histórica es tendiente a focalizarse en lo que Gómez et al (2014) conceptos de segundo orden, es decir, habilidades. En ese sentido la introducción de la conciencia histórica en el currículo educativo mexicano representa nuevos retos para la labor docente, sobre todo por la escasa existencia bibliografía al respecto. Para atenuar dicha dificultad, se elaboró un modelo que puede ser referente en el diseño de sus planeaciones didácticas para los profesores en el futuro.

López et al. (2020) elaboraron unode los pocos modelos para medir la adquisición de la conciencia histórica a por medio del progreso competencial utilizando la didáctica miniproyectos de investigación y casos históricos, durante todo un ciclo escolar. Dichos investigadores desarrollaron su modelo durante todo un semestre teniendo tres cortes evaluativos, al principio, en el medio del semestre y al final. Aunque los resultados fueron positivos es preciso decir que las habilidades se obtienen a través de la práctica y el uso de proyectos escolares no permiten el desarrollo constante de la conciencia histórica.

En ese sentido nuestro modelo parte de su aplicación en una unidad de aprendizaje y un año escolar las unidades pueden ser decenas lo que implica una mayor práctica de la conciencia histórica.



Es importante decir que una de las limitaciones más importantes fue la dificultad de medir las 12 subcategorías en una sola unidad didáctica, trabajos posteriores tendrán que observar esta limitación. En ese sentido una planeación didáctica semestral que considere las 12 subcategorías sería más pertinente y objetiva al momento de evaluación.

Los próximos trabajos serán tendientes a utilizar este modelo, pero bajo otras metodologías activas como Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas, Gamificación, Aprendizaje Basado en Servicios, Seminario Investigativo, entre otros.



Nota: Adaptado de “Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida” (p. 254), por E. Andrade y E. Chacón, 2018, *Pulso*, 41.

**Figura 2. Modelo de tradicional y modelo invertido**



Nota: Adaptado de “Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida” (p. 254), por E. Andrade y E. Chacón, 2018, *Pulso*, 41.

**Figura 3. Modelo aprendizaje para el diseño de una intervención didáctica.**



Nota: Elaboración propia.

**Tabla 1. Modelo de Evaluación de adquisición de las categorías de la conciencia histórica**

Niveles de progreso en la competencia sobre la explicación histórica.

**Explicación histórica:** Capacidad explicar las causas y factores que conforman un hecho o proceso histórico social, los sujetos que intervinieron, sus propósitos e intenciones, y los espacios en los cuales se desarrollaron, además de crear una narrativa objetiva y coherente sobre los mismos

Nivel I. No reflejada	Nivel II. Transición	Nivel III.
Simplismo monocausal		Explica causas y factores que conforman el hecho histórico
Hechos geográficos y historia de bronce	Valoración cualitativa relativa a la atenuación de los sesgos del Nivel I o bien en el avance de complejidad propio del Nivel III.	Reconoce los sujetos sociales que intervinieron, sus propósitos e intenciones, y los espacios en los cuales se desarrollaron.
Sin narrativa/narración Informativa		Narrativa objetiva y coherente causalística

Niveles de progreso en la competencia sobre crítica histórica.

**Crítica histórica:** Capacidad de comprender y explicar que las ideas, personas y sociedades darle significados, sentidos e interrelacionar con los acontecimientos, acciones y pensamientos de los actores involucrados en un proceso social específico y con los propios hechos y fenómenos de la realidad vivida

Nivel I. No reflejada	Nivel II. Transición	Nivel III.
Anacronismo		Contextualización
Concepción de un pasado objetivado y estereotipado.	Valoración cualitativa relativa a la atenuación de los sesgos del Nivel I o bien en el avance de complejidad propio del Nivel III.	Interpretación
Acrítica		Crítica

Niveles de progreso en la competencia sobre método histórico.

**Método histórico:** Capacidad de búsqueda, clasificación y procesamiento de fuentes de información (oral, escrita y monumental), realiza investigación histórica y además se compromete con el patrimonio histórico con el que cuentan sus localidad, región, estado, nación y mundo, se involucran en su conservación y defensa.

Nivel I. No reflejada	Nivel II. Transición	Nivel III.
Fuentes de información		Análisis de fuentes históricas (oral, escrita y monumental)
Irrelevancia del patrimonio cultural	Valoración cualitativa relativa a la atenuación de los sesgos del Nivel I o bien en el avance de complejidad propio del Nivel III.	Valoración y conservación del Patrimonio histórico
Sin metodología		Uso de la metodología de la Investigación histórica

Niveles de progreso en la competencia sobre proceso histórico.

**Proceso histórico:** Capacidad de comprender y explicar que las ideas, personas y sociedades darle significados, sentidos e interrelacionar con los acontecimientos, acciones y pensamientos de los actores involucrados en un proceso social específico y con los propios hechos y fenómenos de la realidad vivida

Nivel I. No reflejada	Nivel II. Transición	Nivel III.
Irrelevancia del sujeto histórico		Acciones y decisiones
Pasado estático/irrelevancia del cambio histórico.	Valoración cualitativa relativa a la atenuación de los sesgos del Nivel I o bien en el avance de complejidad propio del Nivel III.	Contrucción de futuro
Ahistoricismo/presentismo		Realidad social

## Referencias

- Andrade, E. y Chacón, E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida. *Pulso: Revista de Educación*. N° 41 p. 251-267
- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6 (13), p. 110-140 <https://doi.org/10.5965/2175180306132014110>
- Berenguer, C. (2016). *Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom*. En M. T. Tortosa, S. Grau y J.D. Álvarez. XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios. Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación (pp. 1466-1480). [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/59358/1/XIV-Jornadas-Redes-ICE\\_108.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/59358/1/XIV-Jornadas-Redes-ICE_108.pdf)
- Blaks, M. (1967). *Modelos y Metáforas*. Tecnos. Madrid.
- Díaz, A.F. y Hernández, R. G. (1999). *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga Arceo, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza- aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, (82). <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208204.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (26 de septiembre de 2008). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_1\\_acuerdo\\_numero\\_442\\_establece\\_snb.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf)
- Escudero, J.M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: OikosTau.
- Ertmer, P.A y Newby, T.J. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72. <https://www.galileo.edu/faced/files/2011/05/1.-Conductismo-Cognositivismo-y-Constructivismo.pdf>
- Gómez Carrasco, C. J, Ortuño Molina, J. & Molina Puche, S. (2014) Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27. <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014005/3052>
- Hoffman, A.F y Liporace, M. F. (2013). Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje: Análisis de sus propiedades Psicométricas en Estudiantes Universitarios. *Summa psicológica U S T* 10(1), 103-117. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/summa/v10n1/a10.pdf>
- Johnson, D.W, Johnson, R.T. y Holubec, J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós.
- López, P. L. (2004). Población, muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(8), 67-74.
- Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39.
- Martínez, N. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Universidad de Murcia.

- López-Bajo, H., Martínez-Rodríguez, R., & Sánchez-Agustí, M. (2021). Desarrollo de la conciencia histórica. Una propuesta de intervención y evaluación para la Educación de Adultos. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 15, 135–159. <https://doi.org/10.6018/pantarei.459241>
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, v. 27, p. 43-66. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/34573/2648.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, J. y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), p. 7-17. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441002.pdf>
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), p. 34-56. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Recurso Sociocognitivo Conciencia Histórica*. <http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13415/1/images/CONCIENCIA%20HISTORICA%20MESAS%20NACIONALES.pdf>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous. [https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1084981/mod\\_resource/content/1/The%20Big%20Six.pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1084981/mod_resource/content/1/The%20Big%20Six.pdf)
- Serna Gómez, H. y Díaz Peláez, A. (2013). *Metodologías Activas del Aprendizaje*. Fondo Editorial Catedra María Cano.