

CIENCIA Y SOCIEDAD
Volumen XXXIV, Número 2
Abril-Junio 2009

**PENSAMIENTO COMPLEJO: UNA PERSPECTIVA PARA
ENSEÑAR A PENSAR LA HISTORIA EN EL CONTEXTO DEL AULA**

(Complex Thought: a perspective to teach how to think about history in the
classroom context.)

Miguel Pulido Cárdenas*

En los debates científicos de hoy se ha generado una rigurosa y sistemática reflexión con respecto a la complejidad y su relación con el saber. Desde diferentes ópticas, se observa un debate teórico que se acercan al estudio del conocimiento complejo para la educación del futuro, localizándose entre estos, la Historia. En esta disciplina de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes deben establecer redes de conocimientos para la comprensión del tejido social, muy vinculado a las concepciones del enfoque profundo de aprendizaje. Cumplir con esta finalidad en el contexto del aula, supone diseñar las estrategias de aprendizaje para enseñar a pensar históricamente.

PALABRAS CLAVES

Complejidad, contexto del aula, redes de conocimientos, pensamiento histórico.

ABSTRACT

In today's scientific debates a rigorous and systematic reflection has been generated about the complexity and its relation with knowledge. From different points of view, a theoretical debate is observed which connects the study of the complex knowledge to the education of the future, specifically history. In this "teaching unlearning" discipline, the students must stablish areas of knowledge related to the social weave comprehension and the concepts of the deep focal learning. To accomplish this purpose in the classroom context, it involves designing strategies to teach how to think historically.

KEY WORDS

Complexity, classroom context, knowledge areas, historical thought.

* Universidad "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba.

INTRODUCCIÓN

En los estudios históricos, la complejidad ha constituido una temática nada novedosa, su origen podemos localizarlo en las indagaciones de Vigotsky con respecto al establecimientos de redes estructurales para comprender el tejido social histórico como se localiza en el texto “Pensamiento y Lenguaje”. Para este autor, la construcción de los conocimientos históricos constituye un procedimiento que transita por las operaciones superiores del intelecto, que significa enseñar a pensar históricamente. La construcción del *pensamiento histórico* en contenidos de aprendizaje, constituye hoy un tema de interés en las investigaciones históricas, psicológicas y pedagógicas, por la complejidad que significa para aprender los contenidos históricos, que exige un análisis reflexivo sobre qué significa y cómo proceder para que los escolares piensen históricamente. Ello ocurre, porque el *pensamiento histórico* resulta un modo más de aprehensión de la realidad, si se trata de insistir en las ventajas de pensar históricamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia

Desde la perspectiva apuntada, en los debates científicos de hoy se ha generado una rigurosa y sistemática reflexión con respecto a la complejidad y su relación con el saber para enseñar a pensar los contenidos que se diseñan curricularmente en el contexto del aula. En este sentido, se observa un debate teórico que se acerca al estudio del conocimiento complejo para la educación del futuro, localizándose entre estos, la Historia, dado que, en esta disciplina de enseñanza y aprendizaje los estudiantes deben establecer redes de conocimientos para la comprensión del tejido social, muy vinculado a las concepciones del enfoque profundo de aprendizaje.

Lo complejo ha emergido allí, donde todo parecía transcurrir de modo simple, de modo que, a la manera lineal de concebir los sistemas sociales, y la singularidad de mantener las estructuras ordenadas, se ha generalizado una nueva comprensión de los sistemas estructurales referentes a la sociedad, (Delgado, 2007). Se adopta la complejidad como método de pensamiento en general y del pensamiento histórico en particular, aspectos teóricos que forman parte de las reflexiones que maneja el autor de este trabajo, como puntos de referencias para el debate en torno al aprendizaje de la Historia en el contexto de la Educación Superior.

En tal sentido, se ha considerado dividir estas reflexiones en dos momentos principales, uno epistemológico referido a algunos apuntes necesarios sobre la complejidad en relación con la construcción del conocimiento histórico, y el segundo de corte metodológico que nos acerca a las tendencias contemporáneas con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, destacándose el necesario cruce temático entre los referentes psicológicos y didácticos, principalmente el papel de los estudiantes en la construcción de los conocimientos históricos en el proceso de interacción entre el tejido social y las operaciones que le permiten razonar históricamente, o dicho de otro modo formarse un pensamiento histórico

DESARROLLO

ACERCAMIENTO A LA COMPLEJIDAD COMO MÉTODO DE PENSAMIENTO

Los estudios más actuales con respecto a la complejidad como método de pensamiento, se localizan en las reflexiones de Morin (1999) y Delgado (2007). Para ambos autores, la complejidad se asume desde dos perspectivas, por un lado, el pensamiento complejo como concepto de primer orden que hace referencia al pensamiento del objeto y, de segundo orden, el pensamiento del observador. La primera dimensión-pensamiento complejo-, nos acercan a la indagación y aplicación del mismo en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia, cuya finalidad establece que los escolares piensen históricamente.

Sin embargo, asumimos en estas reflexiones, las aproximaciones que se localizan en la obra de Morin con respecto a los saberes para la educación del futuro destacándose entre estos, la comprensión del conocimiento histórico.

En el texto, como subraya (Delgado, 2007), se localiza de forma coherente y sistemática el concepto “pensamiento complejo” y una superación acerca de la dicotomía y divisiones disciplinares con respecto al conocimiento, la comprensión y su construcción, muy distante de las bases gnoseológicas sustentadas por Aristóteles y Kant, al no concebir los conocimientos como mediador en la relación

cognoscitiva entre las dos entidades que lo posibilitan: el objeto y el sujeto. Morin, asume el conocimiento como una necesidad intelectual y vital para todos los habitantes del planeta, ubicado en el contexto global y local.

Morin, realiza una verdadera reforma en cuanto a las formas que se construye el pensamiento a partir de la comprensión del tejido social histórico en su conjunto, asumiendo la relación dialógica entre orden y desorden, y desde la contextualización se asume el reto de las incertidumbres.

La comprensión como método de pensamiento, según Delgado (2007), se localiza en la obra de Morin en varios niveles. El primero lo asume en el desarrollo de los conceptos que proviene de la teoría de la información, la cibernética y la teoría de los sistemas, para explicar la relación entre las partes y el todo. El segundo, está asociado a las ideas de autoorganización. El tercero está integrado por tres principios esenciales: el diálogo (relación entre contrarios, no como eliminación, sino como consideración de lo contrario, la unión de las nociones antagónicas), el principio de la retroalimentación en la red de producción y auto producción, el principio holográfico, que implica pensar una nueva relación parte-todo, donde la parte está en el todo, y en el todo está la parte como concepción de sistema.

Las aportaciones de Morin, para la educación del futuro, centrado en la comprensión de los conocimientos, han sido difundidas por la UNESCO, al considerar su tratamiento de urgencia en la educación y la sociología, de aquí su texto “Los Siete saberes necesarios a la educación del futuro”, ampliamente debatido en la comunidad académica internacional y, en particular por los Historiadores en el XVIII Congreso Nacional de Historia en Cuba. Morin, propone una reforma educacional desde la comprensión del conocimiento como un vacío en la educación en general y para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en particular. Los siete saberes en la obra de Morin refieren a: el conocimiento, el conocimiento pertinente, el significado del ser humano, nuestra identidad, saber enfrentar las incertidumbres, la comprensión y la ética, ubicando el conocimiento histórico para enfrentar las incertidumbres, precisamente la incertidumbre histórica.

¿Qué entiende Morin por Historia?, ¿Cómo conectar este punto de vista epistemológico con el didáctico y metodológico en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, dentro de los retos culturales que le corresponden hoy a la educación en esta disciplina curricular, y las tendencias contemporáneas que se localizan? Estos aspectos serán tratados en los siguientes apartados.

Haciendo uso de la categoría tiempo histórico, Morin, sitúa la Historia como creadora y destructora, toda vez, que estamos en presencia del conocimiento social, en el que su principal portador es el sujeto, el hombre, en su actividad social, expresión de la relación sociedad-tiempo en el largo registro de la memoria histórica de la humanidad mediado por la actividad a través del cual el hombre proyecta idealmente un sistema de intereses y aspiraciones que está tamizada por el contexto.

PENSAMIENTO COMPLEJO Y PENSAMIENTO HISTÓRICO: ACERCAMIENTO A SU CONEXIÓN

Para Morin,

“La historia avanza, no de manera frontal como río, sino por desviaciones que proceden de innovaciones o creaciones internas, o de acontecimientos o accidentes externos. La transformación interna comienza a partir de creaciones, primeros locales y casi microscópicas que se efectúan en un medio restringido, primero a algunos individuos, y que aparecen como desviaciones con relación a la normalidad (...) La historia no constituye entonces, una evolución lineal. Ella, conoce turbulencias, bifurcaciones, desviaciones, fases inmóviles, estadios, períodos de latencia seguidos de vilurencias como en el cristianismo (...) La Historia es un complejo de orden, de desorden y de organización. Obedece a determinismos y azares donde surge sin cesar el” ruido y el furor”. Tiene siempre dos caras opuestas: civilización y barbarie, creación y destrucción, génesis y muerte”. (Morin 199, p.89 y 91).

Desde esta perspectiva, el tiempo histórico se nos presenta con todos sus componentes estructurarles: **el metodológico (periodización y cronologías)**, el lógico, **ritmo, evolución, continuidad, rupturas**, a partir del cual, se organizan las estructuras del tejido social, de corta, mediana y larga duración, incluso lo local, puede trascender a lo nacional como expresión de la relación parte todo desde el espacio histórico. Por tanto, a diferencia de otras ciencias, la Historia es referente del conocimiento de una materia, y la materia de ese conocimiento, al

decir de Pierre Vilar (1988, p.1). Así por ejemplo, para este autor, hablamos de los hechos y acontecimientos ocurridos en la vida social: conjunto de factores que condicionan la actuación humana, herencia cultural, valores condicionantes, organización social: economía y política, desarrollo y cambio de las estructuras sociales, mediado por la actividad humana, visto como masa de hombres, de bienes y de pensamiento. La materia histórica, la constituye los tipos de hechos que se desean estudiar, para poseer el dominio científico de la materia en cuestión, y se clasifican en:

- Los hechos de masas, masa de hombres, (demografía), masa de los bienes (economía), masa de los pensamientos y las creencias (fenómeno de mentalidades, lentos, fenómeno de presión más fugaces).
- Los hechos institucionales, fijan las relaciones humanas en un determinado marco existente: derecho civil, constituciones políticas, tratados internacionales, no son eternos, están sometidos al desgaste y al ataque de las contradicciones sociales internas.
- Los acontecimientos, aparición y desaparición de personajes, de grupos (económicos y políticos), que toman medidas y decisiones, desencadenando, acciones, movimientos de opinión, que ocasionan hechos precisos, modificaciones de gobierno, la diplomacia, cambios pacíficos, profundos o superficiales. (Vilar, 1988; p. 17).

En la clasificación anterior, se ofrece la estructura del tejido social histórico que es objeto de enseñanza y aprendizaje en el contexto del aula, y los procedimientos para aprender son, cuándo, cómo, por qué, en qué medida, se modifican, los hombres (bienes, economía, política e ideología), las sociedades (relaciones sociales más o menos cristalizadas en la economía, en la política, las instituciones), las civilizaciones (conjunto de actitudes mentales, valores cultura artística, literaria, estéticas). Es el proceso, a partir del cual se buscan relaciones y conexiones entre las partes y el todo, de la explicación y la comprensión de la génesis, evolución, cambio, ritmos y rupturas de las diferentes sociedades, desde la perspectiva del saber complejo.

La importancia de estas precisiones, reside en el hecho, que la realidad histórica no siempre se corresponde con el producto del conocimiento histórico, y en este sentido, definir una ciencia significa, dejar clarificado el objeto cuyo conocimiento quiere alcanzar, y establecer su relación para el acto educativo, es decir, para este mismo autor es “ *el conocimiento de esa materia*”. (Vilar, 1988; p. 17).

Desde la perspectiva apuntada, la Historia es un proceso cultural que conforma todo un modo de vida, de acción y de pensamiento de un pueblo y nación, en particular asociado al proceso de civilización. En este sentido, cuando hablamos de Historia, lo hacemos en el sentido de la cultura que registra la actividad humana en espacio y tiempo para explicar y comprender el pasado, el presente, y proyectar alternativas futuras de civilización.

Una sociedad toma conciencia de sí misma en el acto intelectual, que se resume en el cuestionamiento de ¿quiénes somos?, ¿de dónde procedemos?, ¿hacia dónde vamos? Para responder a estas preguntas se construye el saber histórico desde la ciencia, que queda plasmado en la historiografía. En cada época se concibe la Historia, bien como conocimiento del pasado tal y como ocurrió, o cómo Historia modelo a través de héroes y los hechos relevantes que sirvan de ejemplo para las nuevas generaciones. Torres, 2005). Se recurre así, a la Historia para crear un sentimiento de defensa y pertenencia de un proyecto nacional común. Parafraseando a Bloch (1971), se trata de la creación de un pasado que cohesionaba a toda una sociedad presente.

Tendríamos que reconocer, que no siempre ha primado un criterio científico de enjuiciamiento del saber histórico, y muchas veces ha bastado, para dar fe de profundidad y autenticidad a partir del enfoque ideológico y político atribuido a esta ciencia y disciplina de enseñanza y aprendizaje en el contexto del aula. Por tanto, la enseñanza de la Historia no puede reducirse a la mera transmisión de los conocimientos elaborados por las ciencias históricas que se transforman en contenidos de enseñanza para el aula, nos referimos a los hechos y procesos considerados históricos, a sus interpretaciones, a las nociones y conceptos que de ella se derivan, así como de las formas en que se construye por los estudiantes buscando el significado de los mismos, en la relación saber cotidiano y saber científico, como lo estudió Vigotsky, expresado en su obra, “Pensamiento y Lenguaje”.

Los conocimientos históricos pueden ser asimilables, a partir de las operaciones cognitivas que el alumno desarrolla para aprender una determinada realidad social, a fin de que pueda analizarla, interpretarla, comprenderla y actuar sobre ella con conocimiento de causa, y en este sentido hablamos de *pensamiento histórico* como ha planteado Pagés (1989, 1993). Este proceso está avalado además, según criterios de Benejam y Pagés (1997, p. 12), por el análisis de los supuestos epistemológicos que permite comprender las finalidades que se persiguen con la enseñanza de la Ciencias Sociales y la Historia en los diseños curriculares. Para estos autores, los criterios que rigen la selección de los contenidos, determinadas habilidades para aprender, sus preferencias metodológicas y sus prácticas educativas están en relación con este tipo de pensamiento en cuestión.

De acuerdo a los planteamientos de Pagés, para construir este tipo de pensamiento, es necesario,

“entender el conocimiento como una actividad cognitiva cuyo soporte estructural son una determinadas habilidades y estrategias que en ningún caso se aprenden al margen del propio conocimiento, y que se practican e interiorizan con el apoyo de unos medios y unos recursos determinados en las actividades de enseñanza y aprendizaje (1989, p.10).”

Este mismo autor considera además, que *“(...) la formación del pensamiento histórico social del alumno (...)”*, está en correspondencia con *“(...) el desarrollo de las capacidades intelectuales de orden superior que exige la colaboración de la Didáctica y la Psicología” (Pagés, 1993; p.121).*

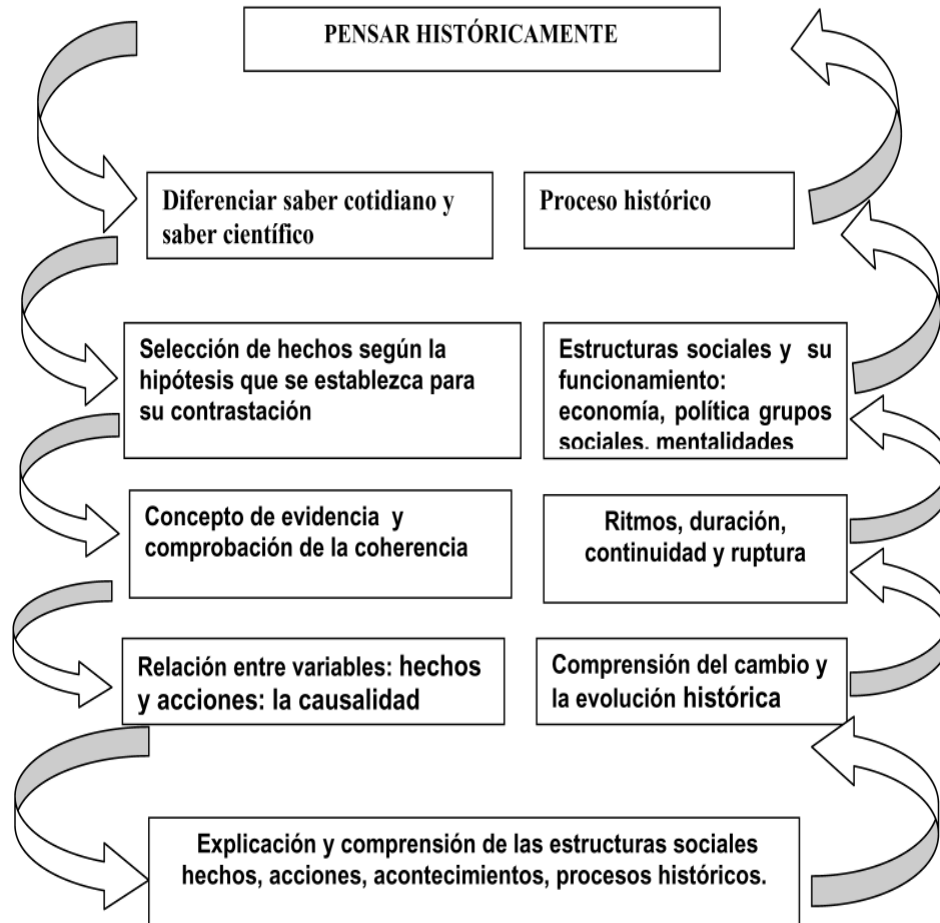
Los códigos activadores para pensar históricamente y el andamiaje que lo caracterizan, se han localizado en Maestro (1987, pp. 12-16). En los planteamientos de esta autora, con relación al constructo pensamiento histórico, si bien no ofrece una definición al respecto, se destacan un grupo de referentes que es necesario atender para pensar históricamente, es decir comprender y razonar una realidad social en sus conexiones y relaciones, apoyado en la complejidad como método de pensamiento. Así, utilizando la relación ciencia-asignatura, Maestro considera, que para atender a este proceso, es necesario considerar el papel que desempeña:

- La comprensión de los métodos del historiador. Para encontrar las diferencias entre el saber cotidiano y el saber científico.

Miguel Pulido Cárdenas: Pensamiento complejo: una perspectiva para enseñar a pensar la...

- La selección de los hechos según las cuestiones que el investigador se plantea y la hipótesis que establezca para su constatación.
- El tratamiento de las fuentes. Concepto de evidencia. Comprobación de la coherencia de los resultados, según la calidad y satisfacción de las explicaciones que conllevan.
- La comprensión y explicación de la historia.
- La explicación causal. Relación entre variables.
- Causalidad múltiple. Valoración de causas. Los acontecimientos.
- La explicación intencional. Las acciones. Concepto de empatía. La comprensión de las estructuras sociales. Relación entre hechos y acciones. Concepto de modelo.
- La comprensión del cambio y evolución histórica.
- El concepto de tiempo histórico: duración, tiempos largos y cortos, cambios, continuidad y discontinuidad, simultaneidad, ritmos históricos, evolución y ruptura.
- El concepto de regresión y estancamiento Las estructuras sociales en funcionamientos. Los grandes procesos históricos.
- La evolución histórica.
- Los problemas de cronología.

La representación gráfica de lo que se comenta puede quedar expresado de la forma siguiente:



ESQUEMA 1. ESTRUCTURA Y COMPRENSIÓN DEL TEJIDO SOCIAL HISTÓRICO.

Fuente: elaborado por el autor a partir de los criterios de Maestro (1987).

En esta caracterización, para enseñar a pensar históricamente, podemos visualizar dos referentes de interés actual, primero al referente epistemológico (historiografía), para la selección de los conocimientos y encontrar el justo equilibrio entre los resultados de la ciencia histórica y el proceso de enseñanza–aprendizaje, segundo los ejes articuladores para pensar históricamente declarados en la explicación y la comprensión, que aluden al referente psicológico, que deben ser articulados con los métodos de enseñanza, cuya propuesta más difundida ha sido para Maestros y otros autores, como por ejemplo, (; Valls, 1997; Prats y Santacana, 2001; Wineburg, 2001; Romero, 2002; Leal, 2003 y Díaz, 2005, 2007), que los escolares al acto de aprender Historia, deben recorrer los métodos del historiador, principalmente la utilización de la diversidad de fuentes como recursos didácticos para reconstruir la Historia, y descubrir de forma independiente los conocimientos y su engranaje interno, y en este sentido, se habla del referente didáctico.

De igual forma, en las ideas expuestas por Maestro, se distinguen dos operaciones cognitivas medulares para la asimilación de la Historia, es decir, la explicación y comprensión. Ambas son códigos activadores de los procesos psicológicos que intervienen en la construcción de los conocimientos históricos, por lo que debemos tenerlas en cuenta para el diseño y ejecución del currículo de Historia que se enseña y se aprende en el contexto del aula, referente que favorece el despliegue de la construcción del *pensamiento histórico*.

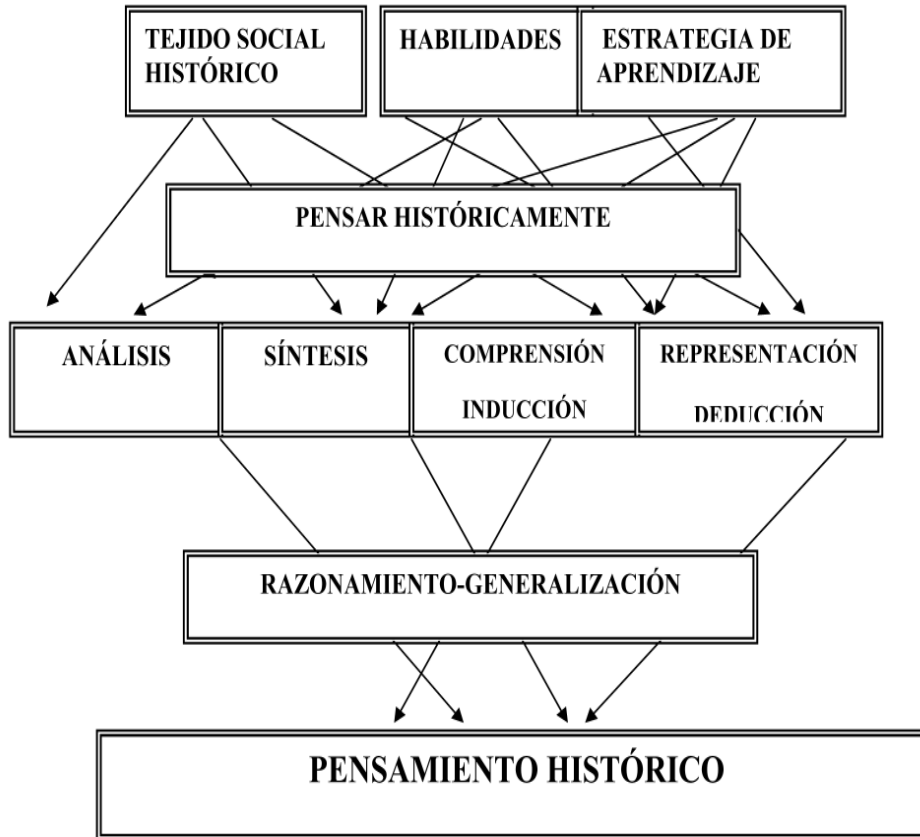
La atención del *pensamiento histórico* desde el objeto del estudio de la Historia y su estructura, se ha localizado en la definición de Romero (2002) al considerar que,

(...)“*el pensamiento histórico se caracteriza por el estudio del objeto histórico en su desarrollo, o sea, supone la reflexión del movimiento social del mismo en el tiempo y en el espacio, teniendo en cuenta categorías del tiempo histórico como cronología, duración, frecuencia, sucesión, continuidad, cambio, periodización, simultaneidad, momento de inicio y terminación, ritmo, ámbito o atmósfera, y del espacio histórico como escenario, itinerario, ruta, distancia, accesibilidad, origen, destino, etc. O sea, es preciso advertir la dinámica del tiempo y del espacio históricos, con toda su complejidad para entender el movimiento social, complejo y contradictorio, del acontecimiento, fenómeno, o proceso histórico que se estudia lo que refuerza la idea de que la Historia es un proceso dialéctico.*” (2002, p. 39).

Al asumir una conceptualización para las presentes reflexiones, consideramos que en la construcción del *pensamiento histórico* subyacen los supuestos siguientes:

- Es una forma de aprender Historia a través de la relación pasado-presente como resultado de los ritmos y la larga duración, a través del cual se puede expresar la relación fáctica (aspectos externos de los hechos, acontecimientos, procesos) y su conexión con el aspecto lógico (engranaje internos de los procesos), reflejo de las tendencias del desarrollo de la sociedad, y puede ser expresado a través del discurso lingüístico de los escolares,
- Es posible, por el desarrollo de determinadas estructuras cognitivas para inferir y transferir conocimientos de orden social por medio de determinadas operaciones mentales: habilidades de dominio específico como la observación, el relato, descripción, identificación, caracterización, definición, comparación, explicación,
- Se construye por operaciones intelectuales y acciones que son necesarias e importantes que se asocian a las estrategias de aprendizaje. Estas percepciones pueden ser diferentes entre los alumnos y alumnas en condiciones semejantes de aprendizaje en un mismo grupo y una misma escuela, reflejo del sentido personal que los alumnos otorgan a sus aprendizajes, y de los significados sociales compartidos,
- Expresa las formas de comprender la sociedad, de sus estructuras sociales, del entramado económico, político, cultural, de las mentalidades. (Pulido, 2007).

Hablando gráficamente, consideramos que para la construcción del pensamiento histórico como saber complejo, debemos considerar:



ESQUEMA 2. PENSAMIENTO HISTÓRICO.

Fuente: elaborado por el autor.

El esquema refleja de forma sintética, ¿qué? y ¿cómo enseñar a aprender?, los conocimientos históricos en relación con el *pensamiento histórico*, desde la perspectiva del pensamiento complejo. A tenor de lo expresado, para su estudio se requiere tener en cuenta estos códigos activadores del pensamiento, consideraciones congruentes con los planteamientos de Monereo, Pozo y Montserrat (2001; p 240), quienes consideran que para enseñar a aprender en Historia, es necesario atender su soporte es decir, el contenido específico, y en este sentido, este responde a una estructuración lógica y epistemológica, así como

cuándo y por qué se activan determinados dispositivos para ordenar, representar o interpretar datos, hechos y procesos históricos (habilidades), en función de convertirlos en conocimientos (declarativo y procedual), y por último, conectar con las estrategias que lo posibilitan.

UN CRUCE TEMÁTICO RECURRENTE: CONTEXTO DEL AULA, Y ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA PENSAR LA HISTORIA

Situada esta concepción, podemos detenernos en el último itinerario, es decir las tendencias contemporáneas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, en este sentido, están las tendencias psicológicas y en otras las didácticas, su cruce temático actual está por profundizar. Nos acercaremos a algunas puntualizaciones de interés.

Las indagaciones sobre la gestión de los conocimientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto del aula, toman relevancia en la contemporaneidad como temática relativamente reciente en la psicología y la pedagogía de la educación, cuestión que ha experimentado profundas modificaciones en sus planteamientos teóricos y metodológicos.

En el contexto del aula se visualizan y despliegan un conjunto de elementos como los profesores, los estudiantes, los contenidos, las tareas para aprender, los materiales de que se dispone y las prácticas e instrumentos de evaluación, en su interacción y conexión, se organizan complejos intercambios y transformaciones responsables de la construcción de los conocimientos, el desarrollo de las habilidades y los valores que lo caracterizan, objetivo primero y último que se persigue en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestión que posibilita comprender qué, cómo y en qué condiciones aprenden los alumnos cuando sus profesores les enseñan, expresión del triángulo interactivo profesor-contenido-alumno. (Coll y Solé, 2001; p.359).

Para (Coll y Solé, 2001; p.357), se incorpora así la noción del aula,

“como contexto o sistema conformado por un conjunto de elementos- los alumnos, los profesores, los contenidos, las actividades de enseñanza, los materiales sobre los que se dispone y las prácticas e instrumentos de evaluación. Que se relacionan e interactúan entre sí, originando complejos intercambios y transformaciones responsables del aprendizaje objetivo último que se persigue”.

Esta visión del aula como contexto de aprendizaje y de desarrollo, busca las interacciones que se despliegan en un proceso conectado a comprender qué, cómo y en qué condiciones aprenden los estudiantes cuando sus profesores les enseñan determinados contenidos. Reconocer el contexto del aula como centro orientador en la gestión de los conocimientos para aprender, debe atender los factores siguientes, los alumnos y profesores que lo componen (diagnóstico), características del contenido que se enseñan y aprender, características del espacio, actividades diseñadas para el aprendizaje (pronóstico). En este sentido, es el aula, un sistema con vida propia, aunque según (Coll y Solé, 2001, p.39), no autónoma. Buena parte de lo que en este contexto se realiza, está modulado estatal y curricularmente, es decir, se encuentra insertada en un sistema que configura el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Diversos son los factores que han despertado el interés por el estudio del contexto del aula en relación con el aprendizaje, el desarrollo y la evaluación, en los estudios de Doyle (1983 y 1986, citado por Coll y Solé, 2001, p.362), se localizan las actividades que llevan a cabo los profesores y los alumnos en el aula, estos se reproducen y lo explicamos desde nuestras consideraciones, a saber,

- ◆ **Multidimensionalidad.** En este contexto suceden muchas cosas, influenciados por variados factores, objetivos y subjetivos
- ◆ **Simultaneidad.** Se despliegan muchos procesos al mismo tiempo, la enseñanza del profesor, el aprendizaje de los estudiantes
- ◆ **Inmediatez.** Rapidez en que se produce la enseñanza y el aprendizaje, mediado por el tiempo en el cumplimiento de determinados objetivos
- ◆ **Impredictibilidad.** Suceden cosas no planificadas, propias del desarrollo del proceso, o ajenos al mismo, por ejemplo, las interrupciones de otros agentes externos, o internos en la solución de determinadas tareas para aprender cuando el alumno no comprende la tarea y las acciones que debe ejecutar para su solución.
- ◆ **Publicidad.** Las actividades del profesor y de los alumnos son públicas para todos los participantes.

- ♦ **Historia.** Todo proceso transcurre en relación con lo anterior, es decir lo que sucede es tributario de clases anteriores.

Estas características destacan el despliegue de las actividades del profesor y del alumno, centrado en los componentes didácticos del proceso de enseñanza y aprendizaje que envuelven y dan sentido al proceso que transcurre en el contexto del aula, e influyen en el aprendizaje en la medida que se presenta el contenido sobre el que se aprende, las expectativas, intereses y motivaciones de los participantes y se traducen en qué y cómo aprenden los alumnos, y sobre qué y cómo enseñan los profesores para que se aprenda y el indicador de medición para ambos es la evaluación. Otro factor asociado a caracterizar el proceso que transcurre en el contexto del aula, lo constituyen los conocimientos que se van a construir por los alumnos en determinadas materias cuniculares a partir del desarrollo de determinadas estructuras cognitivas, por tanto contexto físico y mental viene a ser sus dos componentes básicos.

Desde la perspectiva apuntada, ha sido el aprendizaje y la evaluación, dos dimensiones utilizadas para medir la formación y desarrollo de determinadas destrezas de orden superior y complejas – la capacidad de analizar y sintetizar, criticar, valorar, argumentar, comparar, generalizar, inferir, transferir los conocimientos para lo cual es imprescindible, adoptar métodos y modalidades de estudio que contribuyan a resolver problemas, tomar decisiones, manejar información, comunicarse y negociar, etc., -y de comportamientos- tolerancia a la diversidad, capacidad de trabajar en equipo, adaptabilidad, etc.; procesos, que se forman parte y se desarrollan en el contexto del aula

Hace algún tiempo que suena bastante anticuada la idea de que sólo algunas disciplinas del currículo escolar contribuyen eficazmente al desarrollo de destrezas intelectuales o determinadas competencias académicas y comunicativas, estrategias de pensamiento, capacidad de reflexión, de planificación, de regulación y evaluación, metas consideradas superiores, mientras que otras materias como la Historia, no incide en ello dado que depende del pensamiento memorístico de fechas, hechos, acontecimientos, e incluso farragosos discursos políticos y moralizantes, tal como aparece esta disciplina de enseñanza en el siglo XIX, con una concepción pragmática para legitimar sistemas establecidos de poder.

Sin embargo, el planteamiento de hoy es totalmente distinto con respecto a la preocupación por la permanencia de la enseñanza de la Historia en el diseño curricular institucionalizado, tema de interés en todas las latitudes por lo que representa el conocimiento social en la defensa de la identidad nacional y cultural de pueblos y naciones, ante la barbarie se impone la civilización, tal y como lo refleja Morin (1999).

Por otra parte, a los sistemas escolarizados se le ha planteado la necesidad que todas las materias de enseñanza deben formar y desarrollar un ciudadano suficientemente capacitado para que aprenda no sólo contenidos declarativos sino también proceduales para contribuir al desarrollo de la reflexión y el debate.

La Historia, como disciplina de enseñanza surge en el siglo XIX para legitimar valores ciudadanos desde las instituciones escolarizadas, visión pragmática de la misma. Hoy transita por nuevos planteos acerca de su enseñanza y del aprendizaje, pues no se trata de aprender y repetir contenidos sociales factuales, de memorización acrítica de la información, de fechas y personalidades históricas, situadas como relevantes, sino razonar históricamente cuando pensamos la Historia. El cambio se fundamenta en varias razones:

- Al igual que otras materias del currículo, es necesario enseñar a reflexionar sobre la naturaleza social de los conocimientos, y de su socializaciones desde una perspectiva cultural.
- La necesidad de aprender significativamente los conocimientos sociales.
- Pensar estratégicamente en el proceso de construcción de los conocimientos.
- Utilizar los procedimientos de la comprensión con finalidades de asimilación y transformación del medio social, procurando el aprendizaje personificado mediante una intensa actividad cognoscitiva estratégica.

¿Cuáles son entonces las tendencias contemporáneas sobre las formas de razonar históricamente?

- I. El aprendizaje desarrollador personalizado. Referente psicológico: La zona de desarrollo próximo elaborada por Vigotsky, y aplicada en Cuba
- II. El aprendizaje estratégico. Referente psicológico, la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel.
- III. El aprendizaje por descubrimiento Teoría psicológica y cognitiva desarrollada
- IV. El aprendizaje forma determinadas competencias. Nueva tendencia que emerge con fuerza en Europa, principalmente en España con relación a los referentes del enfoque profundo de aprendizaje en el contexto del aula. En Cuba, el nuevo Modelo de formación del profesional universitario lo asume desde la concepción de los referentes psicológicos de aprendizaje desarrollador, sustentado en los referentes metodológicos del enfoque histórico-cultural de Vigotsky en la zona de desarrollo próximo.

Cada uno de ellos, puede ser un tema de reflexión para el debate, desde nuestra concepción todas tiene en común el currículo desarrollador, como se investiga en Cuba.

La limitante está, por un lado, a la desmedida atención a que son conocimientos complejos y muy abstractos para que los escolares logren asimilarlos y comprenderlos en general. Por otro lado, plantean (Carretero y Limón, 1996) la imposibilidad de establecer analogías y transferencias del aprendizaje de las ciencias experimentales al conocimiento social. Aspecto este planteado además por Prats (2001, p.21) y Leal (2003, pp.5-6).

Para Carretero y Limón, (1996), establecer analogías y transferencias del aprendizaje de las ciencias experimentales al conocimiento social, está dada por sus diferencias sustanciales, a saber:

Ciencias experimentales	Ciencias Sociales e Historia
Realizan experimentos	No se realizan experimentos
Control de variables como estrategia cognitiva	No se puede aplicar el control de variables. Se utilizan estrategias alternativas.
Manipulación de variables	No se manipulan variables
Escasa influencia ideológica	Intensa influencia ideológica
Escaso relativismo	Intenso relativismo
Acuerdos acerca de los enfoques dominantes	Fuertes diferencias entre enfoques y tendencias
Escasa influencia afectiva–motivacional de los contenidos	Fuertes influencias afectivas motivacionales de los contenidos
Efecto inmediato de los resultados en la solución. Tecnología	Efecto demorado de los resultados en la solución. Tecnología social

CUADRO 1.

Fuente: elaborado a partir de Carretero Limón, 1996, p. 36.

Del cuadro, inducimos las consideraciones que responde a la perspectiva de pensar históricamente como un saber complejo, que demos enseñar y se debe aprender en el contexto del aula, es decir, se expresan con claridad, que en la enseñanza de la Historia, no se tiene el control sobre las variables, sino que se buscan estrategias alternativas. En segundo lugar, el efecto del aprendizaje es demorado en cuanto a los resultados, ya que dependen del desarrollo de las estructuras cognitivas, de la diversidad de enfoques historiográficos y de las

alternativas estratégicas para aprender. En tercer lugar, la intensa influencia ideológica que se le otorga a los contenidos y esto puede lastrar la comprensión de la estructura del conocimiento como lo plantea Vilar (1988), en materia de investigación y aprendizaje, y por último, las diferencias notables entre tendencias y enfoques no homogéneos en la diversidad de sociedades, así como de sus programas escolares para enseñar a pensar históricamente.

Desde el punto de vista metodológico para enseñar a pensar históricamente, consideramos de interés la propuesta que ofrece Marshall (2005), ideas que han sido retomadas de algunos supuestos que ofrece Gagné (1985) al respecto. La lógica propuesta se resume seguidamente:

- *Ganar atención (recepción)*. Preparar al estudiante para la percepción sensorial: recepción de la información.
- Información de los objetivos (expectativa). El aprendiz debe saber qué se espera de él, significa, activar el control ejecutivo para el aprendizaje.
- *Estimular el aprendizaje previo*. Cada vez que se enseña algo nuevo, y quieres que los alumnos lo usen en el contexto de lo que ya saben, es una forma de ayudarle a recordar, cuando recuerdan lo anterior. Es fácil añadir la nueva información, el propósito es mover la información almacenada hacia la memoria de trabajo para la nueva tarea.
- *Presentar el estímulo (información) con características distintas (percepción selectiva)*. La información debe ser presentada de forma que se activen los conocimientos previos, es decir, que se recuerde, y puede ser visual, auditiva o metodológica. Es aquí donde se manifiesta la estrategia instruccional.
- *Proporcionar guías de aprendizaje*. Se ayuda al aprendiz a incorporar la nueva información con lo que ya sabe, y pueden ser estrategias con ejemplos múltiples, o otras técnicas que los ayuden a tomar conciencia del nuevo contenido, permitiendo desarrollar en el aprendiz pistas internas para ayudarlos con la nueva información.

- *Ejecución electiva (respuesta)*. Aquí el estudiante practica con la nueva habilidad y con la nueva área de contenido, significa organización de la respuesta de la tarea ejecutada.
- *Retroalimentación informativa*. Se produce cuando los estudiantes practican y cometen errores, y requieren de ayuda para corregirlas.
- *Evaluación de la ejecución*. Una vez que se cumplan las fases descritas y el estudiante ha logrado desarrollar la habilidad procedemos a evaluar, significa no ofrecer una nota, sino, que los estudiantes deben activar sus mecanismos de contenido.
- *Fortalecimiento de la retención y la transferencia (generalización)*. Para lograrlo, debemos ayudar a los estudiantes a organizar el contenido dentro de sus esquemas de aprendizaje personal, de una forma estratégica.
- Aprender de una manera estratégica, según los estudios (Monereo, 1997, 1999; Valls, 1997; Valls y Mauri, 2001 y Monereo, Pozo y Montserrat, 2001), implica que el estudiante:
- Controle sus procesos de aprendizaje de manera consciente y deliberada,
- Se dé cuenta de lo que hace, cómo lo hace y cuáles son las variables responsables que hay que atender.
- Que capte las exigencias de la tarea y responda consecuentemente. Que atienda cómo se está pensando, cuáles son los procesos que interviene en la asimilación de los conocimientos, y sobre todo, cómo llegó a la solución de las tareas planteadas,
- Que planifique y examine sus propias realizaciones, para identificar desde la autovaloración dónde están las fallas, qué ha faltado y a qué hay que atender.

Así pues, las estrategias de aprendizaje, aseguran según Monereo (1997, p. 23), que el alumno tenga una participación activa en su aprendizaje, construyendo en su mente una representación de la materia de enseñanza que se convierte en conocimientos, que hacen que los mecanismos que se ponen en marcha puedan favorecer su permanente activación.

Desde la perspectiva apuntada y siguiendo las coordenadas del autor citado;

“Una estrategia es, pues, una toma de decisiones consciente e intencional que trata de adaptarse lo mejor posible a unas condiciones contextuales para lograr de manera eficaz un objetivo”. (1997, p.28).

Las estrategias intentan guiar a los alumnos en el aprendizaje, y refieren a cómo se aprende, es decir, tener en cuenta la teoría del aprendizaje en cuanto a los procedimientos para aprender, que para el área de Ciencias Sociales e Historia, según Valls (1997, p.138), *“(...) son, por definición, el conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de unas metas; es decir, hacen referencia a las formas y métodos de tratar los objetos sociales que se proponen al aprendizaje”.*

En resumen, cualquiera que sea la elección por el escolar, de las estrategias de aprendizaje, debe focalizarse según Monereo (1997), cuatro aspectos que responden a:

- **Conciencia.** Significa que el escolar debe pararse a pensar, es decir, favorecer el conocimiento sobre el propio funcionamiento cognitivo, conocer como conocemos.
- **Adaptabilidad.** Varían en el transcurso de la acción, el alumno debe regular constantemente su actuación, planificación, re-ajustando las vicisitudes que vayan produciéndose, y por último, evaluando el grado en que el objetivo fue alcanzado.
- **Eficacia.** Acción pragmática correcta desde los medios disponibles, y su efectividad en el aprendizaje.
- **Sofistificación.** Maduración de la estrategia a través de la repetida aplicación, aumento del nivel de complejidad, profundización y calidad del producto intermedio y final que se produzca. (1997, pp. 28-29)

La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre en asociación con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier estudiante, es decir las habilidades. En este sentido, al concebir una estrategia de aprendizaje para aprender a pensar históricamente, debe considerarse las características que se han apuntado, del autor citado, atendiendo al contexto del aula, debemos considerar:

Los Procesos cognitivos básicos: se refieren a todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información como atención, percepción, codificación, almacenamiento, retención y recuperación, ordenar, analizar, sintetizar, inducir, deducir, inferir, transferir, generalizar y aplicar

Bases de conocimientos: se refiere al bagaje de conceptos y teorías contentivas en hechos, acontecimientos y procesos históricos, el cual están organizados en forma de un reticulado jerárquico (constituido por esquemas y modelos cognitivos) llamado también "conocimientos previos".

Conocimiento estratégico: este tipo de conocimiento tiene que ver directamente con lo que hemos llamado aquí estrategias de aprendizaje. Monereo lo describe como saber cómo conocer.

Conocimiento metacognitivo: se refiere al conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como al conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos a pensar históricamente.

CUADRO RESUMEN 2. PROCESOS QUE ESTÁN EN LA BASE DE LA SELECCIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Fuente: elaborado por el autor desde Monereo, 2001.

El diseño curricular, responde a un ámbito estatal, confeccionado por determinados expertos. Es el Estado el que determina y sanciona el acervo cultural que debe ser objeto de enseñanza y aprendizaje en la escuela, produce y distribuye los "artefactos culturales", es decir los materiales curriculares, programa, orientaciones psicopedagógicas y libros de textos, para el desarrollo del proceso pedagógico en el espacio escolar. (Cantón, Cuesta, Cuadrado; 1996; p.151).

Lo cierto es, que detrás de esas concepciones, hay un modo de entender la relación teoría-práctica en el marco de la educación en un contexto social determinado. No menos cierto, es que de esta manera quedan planteadas tanto las finalidades, como los contenidos de enseñanza-aprendizaje que son seleccionados, además de las formas de organización, los métodos y la manera en que serán valoradas o juzgadas las actividades desarrolladas para cumplir los fines y llegar a los resultados esperados. No obstante las opciones y procedimientos

para aprender dependen del contexto y los estudiantes que aprenden, por tanto enseñar a pensar la historia en el contexto del aula sobre la base de la comprensión y la reflexión supone estrategias de aprendizaje contextuales.

Desde la perspectiva apuntada en el párrafo anterior, debemos entender el currículo en materia de enseñar a pensar la Historia, como el conjunto de oportunidades de aprendizaje que se pretende ofrecer a los alumnos, es decir, entender el currículum cómo lo que sucede en el contexto de escuelas y del aula. Idea esta que ha ganado adeptos en la contemporaneidad, pues dirigen la atención a su comportamiento en disciplinas específicas, que según Coll (2001), sus resultados están por alcanzar.

CONSIDERACIONES FINALES. PENSAR LA HISTORIA PARA APRENDER O PARA MEMORIZAR

Se escucha a diario, sobre todo en los estudiantes de los diferentes niveles de enseñanza, que la Historia es simple repetición de memoria de hechos y fechas, otras plantean que es un farragoso teque, que hay que aprendérselo para aprobar los exámenes.

En particular, algunos docentes consideran que aprender hechos y procesos del pasado imposibilita a los alumnos (as) la comprensión, pues deben ejercitar mucho la memoria y el olvido es una constante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, cuando se atiende la comprensión como método para pensar históricamente, guiada por las operaciones de análisis, síntesis, inducción, deducción, abstracción y generalización, así como las estrategias de aprendizaje organizadas por tareas académicas, los escolares pueden explicar, valorar, argumentar y transferir los conocimientos históricos en espacio y tiempo y, en tal sentido se establecen redes de conocimientos para comprender hechos, acontecimientos y procesos históricos, no para memorizar y repetir, concepción esta del enfoque profundo de aprendizaje.

La importancia y papel de la comprensión para enseñar a pensar la Historia en el contexto del aula, contribuye a la formación del pensamiento histórico en el contexto del aula, cuestión que se explica por una parte, en la especificidad de este conocimiento que hace referencia a una realidad contextualizada de la que se apropian los sujetos, y está influido por la diversidad de alternativas metodológicas que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso del aprendizaje, es necesario enfatizar en la conducta observable del escolar en sus componentes externos (exposición de los conocimientos), a través del cual se expresan las operaciones internas que han utilizado para aprender determinados conocimientos (la memoria, la percepción, operaciones y acciones). En este, se materializa la relación entre el objeto del conocimiento, las estructuras cognitivas y las estrategias de aprendizaje. Este enfoque, nos permite entender, que la Historia, no es una descripción y narración de los hechos, sino la comprensión e interpretación de procesos históricos estructurados en haces a relaciones mutuamente vinculadas.

Desde esta consideración, es el aprendizaje un proceso interactivo, entre el contenido, las operaciones y las acciones encaminadas a la construcción consciente y comprensiva de los conocimientos, es decir, están presentes los constructos que lo facilitan –contenidos y estrategias de aprendizaje-.

De la diversidad de acepciones sobre el constructo aprendizaje, en nuestro contexto se habla de un aprendizaje desarrollador, reconocido como una actividad mediado por la existencia de la cultura expresada en el curriculum, así como de la existencia de los otros, es decir, los docentes, el grupo y los contenidos, y su resultado se presenta a partir de esta condicionante, por tanto, es siempre contextualizado.

En síntesis, podemos plantear, que el *pensamiento histórico* como constructo que debe dar cuenta de los aprendizajes alcanzados en el conocimiento histórico, está intervenido por la determinación del contenido sobre el que se piensa, de las operaciones que interactúan con este, en calidad de procedimientos específicos y generales, y de las estrategias que los escolares aplican en la solución de las tareas para pensar históricamente desde la comprensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEJAM, P. Y PAGÉS, J., (1997). (Coord.) Enseñar y aprender Ciencias Sociales Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona:
- CANTÓN, G., CUESTA, R., Y CUADRADO, M.F. (Grupo Cronos)(1996): Reforma educativa, materiales didácticos y desarrollo curricular en Ciencias sociales. En Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto IRES. (1996) (Coord). La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y Perspectivas. Sevilla: Colección Alfar Universidad, Ediciones Alfar, S.A., 85, 151-175
- CARRETERO, M. (1996). Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Aprendizaje: Visor, S.A.
- CARRETERO, M. Y LIMÓN, M. (1996). Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En Carretero, M. (Coord). Construir y enseñar en Ciencias Sociales y la Historia. (pp. 31-56). Madrid: Morata
- CARRETERO, M., JACOTT, L. Y LÓPEZ MANJÓN, A. (1996) Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En Carretero, M. (Coord). Construir y enseñar en Ciencias Sociales y la Historia. (pp. 57-74). Madrid: Morata.
- CARRETERO, M. (2000). Cambio conceptual y enseñanza de la historia. Tarbiya, 26, 73-82.
- CARRETERO, M. (2003). Comprensión y Motivación. En Colectivo de autores. Psicología del desarrollo del escolar. Selección de Lectura I. (pp.264-280). La Habana: Editorial Félix Varela.
- COLL SALVADOR, C, y SOLÉ, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En. Coll, C., Palacio, J. y Marchesi, A. (Comp). Psicología y Educación. (pp.257-383). Madrid: Alianza Editorial.
- COOPER, H. (2004). Didáctica de la historia en la enseñanza infantil y primaria. Madrid: Morata.

- DELGADO DÍAZ, CARLOS J. (2007). *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber.* La Habana. Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela.
- DIAZ PENDÁS, H. (2005). El ejercicio del pensar histórico. Intervención en el XVIII Congreso Nacional de Historia. Matanzas, Cuba, 17 de Octubre 2005
- DIAZ PENDÁS, H. (2006). A propósito del conocimiento de la historia como componente esencial de la cultural general e integral de todo educador. En VII Seminario Nacional para Educadores. (pp. 7-9). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- DOMÍNGUEZ CASTILLO, J. (1989). El lugar de la Historia en el currículo 11-16. Un marco general de referencia. En CARRETERO, M., POZO, J.I. Y ASENSIOM, M. (Comp.)(1989). *La enseñanza de las ciencias sociales.* (pp. 40- 69) Madrid: Visor Distribuciones
- DOMÍNGUEZ GARRIDO, a.C. (2004). (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales.* Madrid: Pe arzón. Prentice Hall.
- HERNANDEZ PINA, F., GARCIA PAZ, SANS, Ma. MARITNEZ CLAVE, P., HERVÁS AVILES, R. Ma Y MAQUIALON SNCHEZ, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Investigación Educativa*, 2, 487-510.
- LEAL GARCÍA, H. (2003). *Pensar, reflexionar y sentir en las clases de Historia.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- LEAL GARCÍA, H. (2005). *La cultura histórica: Elemento esencial en la concepción de la escuela cubana.* Ponencia Presentada en el Congreso Internacional de Pedagogía, 2005. Habana. Cuba, 1 de Febrero del 2005.
- LOYOLA VEGA, O. (1996). Reflexiones sobre la escritura de la historia en Cuba actual. En *Revista Cubana Temas*, 6, pp. 94 -97.
- MAESTROS, P. (1987). *Epistemología histórica y enseñanza.* En Pedro Ruiz Torres. *La historiografía.* Madrid: Marcial Pons, Ayer, 12, 135-181.

- MARSHALL G, J. (2005). Participatory, active learning: Historical Antecedents. PAL: Antecedents / Page 1 of 8/ fall 2005. Winthrop University
- MONEREO, C. (1997). La construcción de conocimiento estratégico en el aula. En María Luisa Pérez Cabaní (Coord.). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum. Cuadernos para el análisis. Universitat de Girona: HORSORI. No. 10, 21-31.
- MONEREO, C. (Coord.)(2000). Estrategias de enseñanza y aprendizajes. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C., Pozo, J.I.,I, Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizajes en el contexto del aula. En. Coll, C., Palacio, J. y Marchesi, A. (Comp). Psicología y Educación. (pp.235-257). Madrid: Alianza Editorial.
- MONEREO, C., Pozo, J.I.,I, Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizajes en el contexto del aula. En. Coll, C., Palacio, J. y Marchesi, A. (Comp). Psicología y Educación. (pp.235-257). Madrid: Alianza Editorial.
- Morin, Edgar (1999). Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- MAURI, T., I. VALLS, E. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la geografía, la historia y las ciencias sociales: Una perspectiva psicológica. En. Coll, C., Palacio, J. y Marchesi, A. (Comp). Psicología y Educación. (pp.509-526). Madrid: Alianza Editorial
- PAGÉS BLANCH, J. (1983). Introducción a la Historia. Barcelona. Editorial BARCANOVA
- PAGÉS BLANCH, J. (1989). Los procedimientos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Quima. Santander.
- PAGÉS BLANCH, J. (1993). Psicología y didáctica en ciencias sociales. Revista Española Infancia y aprendizaje, 62, 121-152.

Miguel Pulido Cárdenas: Pensamiento complejo: una perspectiva para enseñar a pensar la...

- PAGÉS BLANCH, J. (1997). El tiempo histórico. En Pilar Benejam, Joan Pagés (Coord). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la enseñanza secundaria. (200-206)Barcelona: ICE. Universidad de Barcelona: Horson.
- PAGÉS BLANCH, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestros de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 4, 161-178. Consultado 14 de Mayo, 2006. Disponible woble.edu.ar/contratapa/archives/cat_ciencias_sociales.php/-o1k.
- PRATS, J. y SANTACANA, J. (1998). Ciencias Sociales. En Enciclopedia General de la Educación: Barcelona: Océano Grupo Editorial, Vol. 3.
- PRATS, J. (2001). Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Ordenación y Centros. Mérida. Citado por Berstar González Ma. El patrimonio cultural local en la formación integral de los escolares primarios: su empleo desde la Historia d Cuba para 5to grado. Tesis Doctoral Inédita
- PULIDO CÁRDENAS, M. (2004). Ejercicio del pensar y pensamiento histórico. Trabajo presentado para optar por el Diploma de Estudios de avanzada. Universidad de Granada.
- PULIDO CÁRDENAS, M. (2005). Ejercicio del pensar y pensamiento histórico. Enfoque teórico e historiográfico. Ponencia Presentada en el XVIII Congreso nacional de Historia. Matanzas, octubre 13 al 17 de 2005.
- PULIDO CÁRDENAS, M. (2007). Pensamiento histórico y aprendizaje conceptual. Tesis Doctoral. Inédita
- SILVESTRE ORAMAS, M. y ZILBERSTEIN (2002). Hacia una didáctica Desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- TORRES FUMERO, C. (2005) .Selección de Lecturas de Historia Contemporánea. La Habana: Editorial Félix Varela.

VALLS, E. (1997). Enseñar y aprender en las Ciencias Sociales. En María Luisa Pérez Cabaní (Coord.). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum. Cuadernos para el análisis. Universitat de Girona: HORSORI. No. 10, 137-147.

VIGOTSKY, L.S. (1998). Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones Psíquicas. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

VIGOTSKY, L.S. (2003). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En Colectivo de Autores. Psicología del desarrollo del escolar. Selección de Lecturas I. (pp.45-59) La Habana: Editorial Félix Varela.

VILAR, P. (1988). Iniciación al vocabulario del análisis histórico. Barcelona. Grijalbo PP 1749. (Traducido por Dolores Falch). En Colectivo de autores (1996). La Historia y el oficio del historiador. (pp. 1-21) La Habana. Editorial de Ciencias Sociales.

VILAR, P. (1992). Pensar la historia. México: Instituto Mora. WILLIAN. F. A., AND JANSON GOL (2006). The effects of social injustice and inequality on childrens moral judgments and behavior: Towards a theoretical model.

Recibido: 26/11/08

Aprobado: 02/03/09