

Historia Magistra Vitae Est:

Discusiones actuales de la Historia
y la Educación



Coordinadores Editoriales

- Jesús Domínguez Cardiel • Édgar Fernández Álvarez
- Salvador Lira • Jorge L. Castañeda • David Castañeda Álvarez
- Juan Manuel Muñoz Hurtado • Leydi Luz Hadechini Meza

Serie: *El Saber Sabio y el Saber Didáctico*

Este libro fue evaluado por pares académicos externos, bajo la modalidad de doble ciego, durante los meses de enero a marzo de 2021, a solicitud del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, a través de la Subdirección Académica y del Departamento de Investigación e Innovación Educativa. Tales entidades resguardan los dictámenes correspondientes.

El financiamiento para la publicación de esta obra ha sido a través de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN), ciclo escolar 2020-2021, con recursos del Programa Presupuestario S300 “Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PFEE)”. Ésta, al ser una estrategia, integra al Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal (ProGEN) y al Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN), es este caso, del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, para estimular la organización, el funcionamiento y la transformación de las escuelas normales a instituciones de educación superior; asumir el compromiso de impulsar y consolidar acciones tendientes a incrementar la calidad educativa.

Imagen de portada: “Empresa VII” en *Idea del buen pastor...* de Francisco Núñez de Cepeda. Tomado de la edición de Valencia de 1689 por Lorenzo Mesnier, ejemplar de la Biblioteca de Colecciones Especiales “Elías Amador”.

Diseño Editorial: Hesby Martínez Díaz

Diseño de portada: Rubén Luna

Maquetación: Paradoja Editores
paradojaeditores@gmail.com

Primera edición: 2021

© *Historia magistra vitae est*: Discusiones actuales de la Historia y la Educación

© Institución Universitaria Mayor de Cartagena

Carrera 3 # 36-95 Calle de la Factoría, Centro Histórico, Cartagena de Indias, Colombia.

ISBN: 978-958-52004-9-4

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier modo electrónico o mecánico, sin la autorización de las instituciones editoras.

El contenido de esta obra es responsabilidad de los autores.

ÍNDICE

Presentación de la Serie: <i>El Saber Sabio y el Saber Didáctico</i> <i>Nancy Villalobos Durán</i>	7
La historia maestra de la vida: teoría, enseñanza, competencias y recursos de la historia y la educación <i>Coordinadores editoriales</i>	11
Teoría y enseñanza de la historia. Desafíos y estrategias frente a los cambios sucesivos de modelos educativos en México <i>Ricardo Fernández Castillo</i>	23
Desarrollo de competencias docentes: una propuesta para la formación de formadores desde el modelo de la educación histórica <i>Laura Rangel Bernal</i> <i>René Amaro Peñaflores</i>	47
La Microenseñanza: alternativa para la reflexión docente en estudiantes normalistas con especialidad en Historia <i>Luis M. Fuentes Favila</i> <i>Teresa Ordoñez Suárez</i> <i>Nancy Mendoza González</i> <i>Gabriel Molina Vázquez</i>	73
La enseñanza de la historia en la formación inicial de profesores y profesoras de educación preescolar, plan 2012 en la BENMAC <i>Martina Alvarado Sánchez</i>	93
El uso del libro de texto como apoyo y no como uso exclusivo de enseñanza. Algunos casos en escuelas secundarias de Zacatecas <i>Jesús Domínguez Cardiel</i>	113
Los informes técnicos como evidencia de la aplicación del enfoque geográfico por maestros en formación de la licenciatura en educación en secundaria con especialidad en Geografía <i>Sonia Robles Castillo</i> <i>Ma. Loreto Ayala González</i> <i>Josafat Rodríguez Flores</i> <i>Juan Manuel Nuño Martínez</i>	143

DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES: UNA
PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE FORMADORES
DESDE EL MODELO DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA



Laura Rangel Bernal
René Amaro Peñaflores
Universidad Autónoma de Zacatecas
Universidad Pedagógica Nacional (UPN Unidad 321)

n el contexto de las últimas reformas educativas realizadas en México (2011, 2017 y 2019) se enfatiza la necesidad de formar profesionalmente a los docentes en el campo de la pedagogía y la didáctica, pues se estima que, en el país, más de un millón y medio de docentes de educación básica carecen de ella.¹ En el caso de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, un porcentaje considerable de profesionistas que laboran como docentes carecen de este tipo de formación previa a su incorporación laboral. Al mismo tiempo, se da el caso de que docentes con estudios en pedagogía (egresados de escuelas normales, por ejemplo) que no poseen formación específica en la enseñanza de la Historia. Ambas situaciones impactan de manera directa en el desarrollo de los procesos de aprendizaje del alumnado, lo que hace necesario el diseño e implementación de programas de

¹ Instituto Nacional de Evaluación Educativa, *Formación de los docentes de educación básica y media superior. Los docentes en México. Informe 2015*. (Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015), 85.

formación y profesionalización continua que atiendan dichas carencias.

Partiendo de esta problemática, se diseñó e implementó un programa cuyo objetivo es atender las necesidades de formación continua y capacitación de docentes de nivel básico a superior para promover la adquisición de las competencias didácticas y pedagógicas que fomenten el aprendizaje bajo el modelo de la educación histórica. Dicho objetivo se alinea con lo que planea la Ley General de Educación, en su Artículo 43, donde señala la necesidad de desarrollar competencias docentes sustentadas en “las adecuaciones curriculares que les permitan mejorar su desempeño para el máximo logro de aprendizaje de los educandos...”²

En este sentido, el programa que proponemos se ubica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la cual busca impulsar una enseñanza democrática, humanista, equitativa, inclusiva, intercultural e integral.³ Esta concepción de educación encaja con la función formativa y educadora que tiene la Historia, en tanto que ésta contribuye a “desarrollar un criterio y una visión crítica del presente” empleando para ello el análisis social y la perspectiva interdisciplinaria que, en palabras de Joaquim Prats y Joan Santacana: “hace posible la incorporación de muchas situaciones didácticas que posibilitan trabajar las diversas habilidades intelectuales y la potenciación del desarrollo personal”.⁴

² *Ley General de Educación*, (Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública, 2019), 18.

³ LGE, 18.

⁴ Joaquim. Prats y Joan Santacana. “¿Por qué y para qué enseñar historia?”, en *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación*

En su desarrollo investigativo, la propuesta consta de tres fases: diseño, implementación y evaluación de los resultados. La fase de diseño se centró en la elaboración de un mapa curricular que comprende tres campos formativos, tres ejes curriculares y siete competencias específicas. Dichas competencias se orientan a favorecer la aplicación de tres de las competencias fundamentales para el aprendizaje de la historia: 1) la comprensión del tiempo y el espacio histórico, 2) el manejo de la información histórica y 3) la formación de una conciencia histórica para la convivencia.⁵ En este artículo se presentan los resultados de la fase de diseño y de la implementación de un curso piloto derivado de la propuesta de programa, en el que participó un grupo de docentes del estado de Zacatecas.

En el diseño de este curso piloto se buscó aportar herramientas, tanto prácticas como conceptuales, que permitieran a los docentes participantes propiciar que sus alumnos y alumnas desarrollaran el pensamiento y la conciencia histórica, ello a través del trabajo sistemático, con fuentes primarias, así como del análisis y recreación, por distintos medios, de procesos históricos vinculados, de manera específica, a la historia de la educación en México.

Aproximación teórica

En las últimas décadas, se han adoptado, casi de manera generalizada en el ámbito educativo mexicano, perspecti-

Básica, Prats, Joaquim et. al. (Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública/Universidad Pedagógica Nacional, 2011), 18-68.

⁵ Secretaría de Educación Pública. *Plan de estudios 2011*. (Educación básica. Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública, 2011), p. 389.

vas pedagógicas centradas en el aprendizaje, es decir, en los procesos cognitivos que tienen lugar cuando los estudiantes aprenden en situaciones cercanas a su realidad cotidiana, por lo cual se le conoce como aprendizaje situado. Esta orientación teórico-práctica ha motivado el viraje de las tendencias en la enseñanza de la Historia. Se observa un proceso de transición en que el que dichas tendencias han buscado transitar de un modelo transmisionista, aquel donde la exposición docente o cátedra, junto con la lectura de materiales que resumen y proporcionan interpretaciones fijas de acontecimientos históricos, así como de las biografías de personajes destacados, constituyen las principales formas de enseñar; a un modelo que, por encima lo anterior, prioriza el desarrollo de habilidades para pensar históricamente, esto es, motivar una forma específica de razonamiento que Wineburg denomina contra-intuitiva pues se enfoca en una dimensión temporal diferente a la presente e involucra dos capacidades distintivas.⁶ Por una parte, “la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente” y, por la otra, “la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica”.⁷

A las consideraciones anteriores sobre: qué implica aprender y enseñar Historia, se suma la convicción de que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia deben ir más allá de la simple formación de una identidad

⁶ Sam Wineburg. *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching*. (Pensilvania: Temple University Press, 2001).

⁷ Mario Carretero y Mario Montanero. “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales”. *Revista Cultura y Educación*, 20 (2008), 135.

nacional vinculada a la construcción de la patria (como ésta se ha entendido en ciertos círculos) y plantearse como una herramienta conceptual y metodológica que contribuye a la democratización de la sociedad.⁸ Acorde con estos planteamientos, pensar históricamente significa “comprender el mundo en que se vive”;⁹ la función educativa de la historia consiste en promover que el alumnado adquiera competencias que apunten a desarrollar su pensamiento histórico en aras de comprender el presente y propiciar transformaciones en el futuro próximo.

Este “giro pedagógico”, en el campo de la Historia, implica trabajar directamente con fuentes primarias en tanto que dicho acercamiento permite al estudiantado “encontrar, seleccionar, contextualizar e interpretar fuentes para argumentar la historia”.¹⁰ Se trata pues de una metodología que se asemeja (con sus matices, variantes y limitantes) al trabajo de investigación que realizan cotidianamente historiadoras e historiadores, al tiempo que considera el uso de categorías analíticas para comprender conceptos históricos tales como *relevancia histórica, evidencia, continuidad y cambio, causalidad, perspectiva histórica y dimensión ética*.¹¹

⁸ Joan Pagès y Santisteban, Antoni. “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia”. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64 (2010), 10.

⁹ Julia Salazar Sotelo. *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿...Y los maestros qué enseñamos por historia?* (Ciudad de México, Universidad Pedagógica Nacional. 2001), 95.

¹⁰ Peter Seixas, Lindsay Gibson y Kadriye Ercikan. “A design process for assessing historical thinking. The case of a one-hour test”. En *New direction in assessing historical thinking*. Coords. Kadriye Ercikan y Peter Seixas. (Nueva York: Routledge, 2015), 103.

¹¹ Seixas, Gibson y Ercikan, “A design process for assessing his-

Comprender estos conceptos, que algunos autores denominan de segundo orden, es de fundamental importancia, pues superan en complejidad a los conceptos de primer orden que se han usado tradicionalmente para enseñar la historia de forma episódica, muchas veces descontextualizada y despojada de un sentido social más amplio. Asimismo, permiten comprender la historia como proceso o red de procesos y promueve la formulación de preguntas mediante las cuales se pueden plantear problemas alrededor de los hechos históricos y construir hipótesis para, a partir de ello, suscitar procesos de investigación que permitan analizar dichos problemas desde sus diferentes aristas y ángulos, es decir, con una perspectiva total o global,¹² todo lo cual asigna al alumnado un papel activo en la construcción del conocimiento histórico.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se concibe al aprendizaje de la historia “como un proceso activo de descubrimiento e indagación [que] requiere trabajar[se] en las aulas con observaciones racionales”,¹³ y cuyo resultado es la modificación de los esquemas cognitivos de los estudiantes. Asimismo, entendemos por enseñanza de la historia la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela, es decir, la enseñanza de significados acontecimentales, coyunturales y estructurales que cobran sentido en los usos públicos que se dan a la historia con la finalidad de comprender el presente. Cabe decir

torical thinking. The case of a one-hour test”, 102 y 103.

¹² Braudel, Ferdinand. “A manera de conclusión”. *Cuadernos Políticos*, 48 (1986), 33-44.

¹³ Prats y Santacana, “¿Por qué y para qué enseñar historia?”, 38.

que esta construcción es situada histórica y culturalmente. En ella entra en primer plano la institución escolar que norma y disciplina las formas particulares de pensar en la Historia. Al respecto tenemos que, las reglas aplicadas en la escuela responden, según el momento histórico, a lógicas curriculares, códigos lingüísticos y extralingüísticos específicos; a relaciones de poder dentro y fuera de la institución, y al papel que desempeñan diferentes sujetos en el proceso educativo.¹⁴ Por ello, es primordial que las y los docentes que enseñan historia mantengan una postura crítica con respecto a la escuela, sus normas y lógicas, y al aparato educativo en su totalidad, lo cual solo puede lograrse mediante un conocimiento amplio de la Historia de la Educación, tanto a nivel nacional como regional. De ello deriva nuestro interés para que el profesorado conozca dicha historia.

Otro de los conceptos fundamentales, a partir de los cuales desarrollamos nuestra propuesta, es la noción de conciencia histórica; la cual opera mediante la responsabilidad ética que adquieren los individuos frente al presente y que se vincula de manera directa con la función y el valor social que adquiere el trabajo de las y los historiadores.¹⁵ Entendemos, desde esta postura ética, que la enseñanza de la Historia, y la Historia misma como disciplina, debe servir para enriquecer la esfera pública y el papel de la sociedad civil, así como fortalecer la democracia. En este pun-

¹⁴ Sebastián Plá. “La enseñanza de la historia como objeto de investigación”. *Secuencia*, 84 (2012), 169.

¹⁵ Jürgen Habermas, *El discurso filosófico de la modernidad (doce lecciones)*. (Madrid: Taurus, 1989).

to se encuentra la relación de la historia con la educación para la ciudadanía.

Dadas sus características, este modelo de educación histórica involucra el desarrollo de competencias para la enseñanza, que es, conocimiento de índole conceptual, procedimental, actitudinal y metacognitivo que tiene la cualidad de ser transferible a diferentes situaciones y que permite a quienes lo poseen “reflexionar sobre sujetos y problemas históricos cambiantes”.¹⁶

Para definir las competencias a desarrollar en el programa de formación propuesto, nos basamos en los planteamientos de José Tejada, quien plantea una clasificación de competencias para el diseño de programas de formación de formadores las cuales se dividen en competencias teóricas o conceptuales, psicopedagógicas y metodológicas y sociales. Todas ellas involucran la integración de conocimientos, habilidades y destrezas relativas a la profesión, al contexto educativo, a las “bases psicopedagógicas de la formación” y al “saber hacer cognitivos (implicando el tratamiento de la información, estrategias cognitivas, etc.)”.¹⁷

Por otra parte, la noción de intervención educativa cobra presencia y relevancia en los discursos que circulan hoy en el ámbito educativo en México. De ahí el interés

¹⁶ Köber, Andreas y Johannes Meyer-Hamme. 2015. Historical thinking, competencies, and other measurement. Challenges and approaches. En *New direction in assessing historical thinking*, coordinado por Kadriye Ercikan y Peter Seixas. (Nueva York: Routledge, 2015), 92.

¹⁷ José Tejada Fernández, “Competencias docentes”. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2009), 11.

por conocer, mostrar y expresar, “cuáles son los sentidos de distinción o diferenciación con respecto a la manera convencional de abordar los quehaceres teóricos, metodológicos y prácticos de la educación a partir de nociones como docencia, enseñanza, formación, didáctica, currículum, programa educativo, planeación, evaluación, investigación, entre otras”.¹⁸

En este sentido, el programa que proponemos puede entenderse como una intervención, pues se enfoca en solucionar un problema relacionado con el aprendizaje (de corte psicopedagógico) o relativo a cuestiones socioeducativas (integración-socialización, valores) respecto a contenidos y conceptos relacionados con la historia. Su abordaje debe estar anclado al “*significado de intervención educativa como un hacer*”,¹⁹ para coadyuvar y potenciar los aprendizajes situados desde la *praxis*, así como fundamentarlos en el campo de la educación histórica. Esto se basa en la idea de que la intervención no es simplemente una aplicación de conocimientos científicos, en este caso, de corte histórico, sino que supone una interacción, un diálogo permanente entre teoría y práctica. En el proceso de intervención se entrelazarían dos funciones: en primer lugar, la aplicación de conocimientos y, en segundo, la generación de nuevos conocimientos. Por tanto, concebimos, a la intervención educativa como una acción sobre (el) otro, con intención de promover la mejora, optimización o perfeccionamiento social.²⁰

¹⁸ Teresa de Jesús Negrete Arteaga, “La intervención educativa. Un campo emergente en México”. *Revista de Educación y Desarrollo*, 13 (2010), 35.

¹⁹ Negrete Arteaga, “La intervención educativa.”, 36.

²⁰ Froufe Quintas, Sindo y Sánchez Castaño, María de los Ánge-

La interrelación entre pensamiento y conciencia histórica se da en el análisis/recreación de ambos procesos, en tanto que se busca que, los docentes participantes como sus alumnos, sean capaces de explicar los procesos históricos como concomitantes, interdependientes y a su vez vinculados estrechamente con otros procesos culturales como la secularización y estatización de la educación, así como con los movimientos ideológico-filosóficos que definieron el rumbo de la educación en México, al tiempo que demuestren la capacidad para empatizar con los sujetos que participaron en dichos procesos; con sus problemáticas y vicisitudes, así como ponderar el impacto que tuvieron sus acciones en el estado actual de la educación en el país.

Metodología

Como ya se dijo, la investigación contempló tres fases: diseño del programa, su implementación y evaluación. Estas fases concuerdan con las condiciones para asegurar procesos exitosos de formación docente, a la cual se aúna “un acompañamiento cercano a los educadores que los ayude a incorporar los nuevos conceptos y herramientas en su práctica cotidiana”.²¹ Cabe decir que, debido a las circunstancias derivadas por la pandemia de COVID-19,

les. Planificación e Intervención Educativa, 2ª ed. (España: Amarú, 1994).

²¹ Macarena de Mateo Gorráez y Marco Antonio, Rigo Lemini. “Formación docente en ejercicio dentro de la educación básica y media superior: la conformación de un sistema institucional permanente en una escuela de la Ciudad de México”. *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Ciudad de México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2017), 2.

solo se llegó a implementar un curso piloto. Por tanto, queda pendiente la implementación formal del programa y su evaluación global. En este sentido, se tiene planeado adaptarlo al formato de un diplomado que sería impartido en colaboración entre de la Universidad Autónoma de Zacatecas y la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321.

En lo que respecta al diseño, se realizó una revisión documental para dar cuenta del estado del conocimiento disponible en español e inglés. Dicha revisión también nos llevó a establecer las categorías de análisis, las cuales derivan de la clasificación de competencias para la formación de formadores de Tejada citada en páginas anteriores, a las cuales se agrega la competencia didáctica. Dicha competencia “involucra habilidades, conocimientos, actitudes y valores que el estudiante [docente] desarrolla en relación al diseño e implementación de estrategias didácticas acordes con la diversidad del aula y necesidades educativas de los niños, para favorecer un ambiente de aprendizaje idóneo”.²² Dado que esta competencia se centra en la implementación de estrategias didácticas concretas para favorecer el aprendizaje, diseñadas por cada docente priorizando las necesidades educativas del alumnado, consideramos muy importante su integración en el compendio de competencias que orientan la implementación y desarrollo de este programa.

²² Dávila Gutiérrez, Alicia, Xóchitl López Cano y Mariana López Victoriano. “Competencia didáctica. Su desarrollo en las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar”. *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Ciudad de México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2017), 2.

Tras examinar las características de la población, se determinó establecer como sujetos de estudio a docentes que imparten la materia de Historia en nivel básico con dos perfiles: i) docentes con formación pedagógica de nivel licenciatura y/o posgrado, pero sin formación específica en la enseñanza de la Historia y ii) docentes con estudios en Historia (de nivel licenciatura y/o posgrado), pero sin formación pedagógica previa. Con base en las características de ambos grupos, de un diagnóstico preliminar de necesidades de formación, así como de la oferta de este tipo de programas en Zacatecas, diseñamos el mapa curricular del programa que se describe a continuación.

Fase de diseño y componentes del mapa curricular

El objetivo que orienta el programa formativo es el desarrollo de competencias docentes que a su vez se orienten a favorecer el desarrollo de competencias en el alumnado. Como se mencionó en la introducción, este planteamiento se basa en tres de las competencias fundamentales para el aprendizaje de la Historia en nivel básico. Estas competencias son: 1) La comprensión del tiempo y el espacio histórico, 2) El manejo de la información histórica y 3) La formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Con la finalidad de que las y los docentes que participan en el programa desarrollen las competencias que les permitan intervenir mediante un plan de acción concreto, es decir, de forma estratégica y pertinente para favorecer en sus alumnos el desarrollo de las competencias fundamentales para el aprendizaje de la historia, se contempla

abarcar tres campos de conocimiento que a su vez se dividen en tres ejes curriculares. Estos campos son:

- I. Didáctica y pedagogía: comprende un conjunto de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre los fundamentos teóricos de la pedagogía general y de la didáctica específica de la historia.
- II. Investigación histórica: comprende un conjunto de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación histórica.
- III. Estudio de la Historia: comprende un conjunto de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre temas específicos de la historia de México que contribuyen a comprender la complejidad del contexto social actual y permiten enfrentar sus problemáticas con conciencia social y promueven la formación de un concepto de ciudadanía “que haga visible la pluralidad de identidades, la diversidad y alteridad como características básicas de la actual democracia”.²³

El primer eje que planteamos se denomina: “Bases teóricas de la pedagogía y didáctica de la historia” revisa los fundamentos teóricos de la pedagogía general y de la di-

²³ Joan Pagès y Santisteban, Antoni. “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia”. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64 (2010), 12.

dáctica específica de la historia. Con base en ello, se espera que los docentes sean capaces de explicar de manera coherente cómo construyen conceptualmente el conocimiento histórico los niños y adolescentes, así como explicar de forma comprensiva los modelos pedagógicos y los enfoques didácticos desde los cuales se ha enseñado la Historia en México.

Asimismo, se espera que los docentes sean capaces de planear y evaluar situaciones de aprendizaje mediante las cuales se fomente el desarrollo de la competencia para la comprensión del tiempo y el espacio histórico. A la par, se espera que sean capaces de vincular esta competencia con proyectos educativos más amplios como es la educación para la ciudadanía y, por tanto, conciban el aprendizaje de la Historia como una manera de formar una conciencia histórica, en palabras de Julia Salazar Sotelo: “como comprensión del presente desde el pasado, desde un aprendizaje reflexivo y crítico de la Historia”.²⁴ Las áreas que incluye este eje son: aprendizaje y construcción conceptual de conocimiento histórico, modelos pedagógicos y enfoques de la didáctica de la Historia, y planeación y evaluación del aprendizaje del conocimiento histórico.

El segundo eje, “Bases metodológicas de la investigación histórica”, retoma los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación histórica de modo que los docentes puedan explicar y justificar teóricamente la forma en que se realiza este tipo de investigación en entornos académicos, así como valorar la pertinencia y correcta apli-

²⁴ Salazar Sotelo. *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia*, 95.

cación de los diferentes métodos y técnicas investigativas aplicadas a diferentes problemas de investigación.

Se contempla también una revisión de la evolución de los estudios históricos partiendo del momento en que la Historia adquirió un estatuto científico (siglo XIX) y pasó a formar parte del conjunto de disciplinas que se agrupan en lo que hoy conocemos como las Ciencias Sociales y Humanísticas. Esto con la finalidad de que los docentes sean capaces de distinguir las diversas vertientes historiográficas y puedan explicar sus características, cambios de enfoque y sus fundamentos, tanto epistemológicos como ideológicos, para aplicar este conocimiento en sus clases involucrando al alumnado en la realización de proyectos que incluyan tareas de investigación y con ello propicien el desarrollo de la competencia para el manejo de información histórica provenientes de fuentes primarias. Las áreas que componen este eje son: teoría general de la historia, metodología de la investigación histórica y corrientes historiográficas.

El último eje, “Ámbitos de estudio de la historia para comprender el presente”, comprende cuatro áreas temáticas de los estudios históricos que se corresponden con los cuatro ámbitos de estudio de la historia para comprender la complejidad del contexto social actual desde la perspectiva de la historia total o global. Dichos ámbitos son: el económico, el social, el político y el cultural. Mediante la revisión de estos contenidos, se espera que los docentes sean capaces de explicar el papel que tiene el aprendizaje de la historia en la comprensión del presente y su vínculo con la educación para la ciudadanía y la democracia. Además, se busca que sean capaces de aplicar este conocimiento en

situaciones concretas de aprendizaje para promover el desarrollo de la competencia de formación de una conciencia histórica para la convivencia en el alumnado. Para ello se abordan los siguientes campos: historia política, historia económica y social, microhistoria, historia de las mentalidades, historia cultural e historia de las mujeres.

Fase de implementación y curso piloto

La implementación del programa se dio a través de un curso piloto, con duración de 40 horas. Fue impartido en ambientes combinados, es decir, la mitad de horas presenciales y mitad en línea, mediante el uso de una plataforma educativa. Se optó por esta modalidad con el fin de facilitar la participación de las y los docentes quienes, tanto por su carga laboral como por sus actividades en el ámbito privado y familiar, disponen de poco tiempo para dedicar a la formación profesional, por lo que la posibilidad de acceder a contenidos de esta índole en línea se consideró como una ventaja que habría de atraer a una mayor cantidad de participantes. Además, se contempló que, el realizar actividades en línea, podría contribuir al desarrollo de las habilidades digitales que, actualmente, forman parte de las competencias básicas para la docencia.²⁵

Para impartir el curso se formó un grupo de 10 especialistas en diferentes ramas de la Historia, de la enseñanza de la Historia y de la Historia de la educación, quienes co-

²⁵ Morales Arce, Víctor Gerardo. "Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica", *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, 5 (2013), 90.

laboraron con la planeación de las sesiones del curso, mediante secuencias didácticas que incluyeron actividades de aprendizaje para la parte presencial de cada sesión y actividades complementarias a realizar en la plataforma. Se buscó que estas últimas brindaran herramientas en el manejo de las tecnologías de la información, que fueran complementarias a su formación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de la Historia y que, al mismo tiempo, fueran transferibles al trabajo que están desarrollando en el aula con sus propios alumnos y alumnas.

El grupo de asistentes al curso estuvo formado por 18 docentes desde el nivel preescolar hasta el superior. En la última sesión se realizó una mesa redonda donde, tanto los especialistas como los docentes participantes, pudieron externar sus opiniones sobre el curso. Al final, se aplicó un cuestionario para conocer de manera más precisa la percepción de los participantes sobre el desarrollo del curso y de los resultados obtenidos. Para medición de éstas, se utilizó una escala tipo *Lickert*.

En cuanto a los resultados, destacan tres aspectos: la percepción sobre el desarrollo de competencias para la enseñanza de la historia, sobre las actividades realizadas en línea y la percepción sobre el tiempo dedicado a cada sesión. Tanto de manera oral como escrita, los docentes coincidieron en que haber cursado el programa les permitió adquirir conocimientos, habilidades y actitudes específicas para la enseñanza de la historia y comprender mejor el modelo de educación histórica. Respecto a las actividades realizadas en línea, el 30% consideró que éstas no complementaron a las sesiones presenciales ni fomentaron el

aprendizaje autónomo, mientras que un 60% dijo estar de acuerdo parcialmente con esto. Asimismo, el 80% señaló que el tiempo proporcionado para cada sesión fue insuficiente.

En cuanto a la adquisición de competencias por parte de los docentes, si bien su percepción fue positiva, con el fin de obtener resultados más precisos se requiere aplicar una prueba diagnóstica y una final (*pretest-posttest*), lo cual se contempla en posteriores implementaciones del programa. Sobre las actividades en línea, es posible que la percepción negativa de los docentes se deba por fallas que se presentaron en la plataforma y a la falta de experiencia de varios de ellos para trabajar con este tipo de recursos digitales, lo cual puede resolverse con apoyo técnico y una capacitación previa. En cuanto al tiempo, los especialistas invitados también coincidieron en que era necesario reajustar la planeación y duración de las sesiones con el fin de destinar más tiempo a la realización de actividades de aprendizaje, sobre todo, de tipo colaborativo. Por último, se contempla otorgar mayor espacio al intercambio de experiencias de los mismos docentes y hacer un acompañamiento para aplicar estrategias y actividades de aprendizaje, tomando en cuenta, las condiciones impuestas por los diferentes contextos escolares, así como las necesidades educativas de su alumnado.

Conclusiones

Desde la perspectiva teórico metodológica de la Educación histórica, la enseñanza de la historia incluye: la formación

docente, la producción de materiales didácticos y la relación entre el saber historiográfico profesional; la historia en el aula también incluye el aprendizaje, pero este aprendizaje es situado dentro de una institución específica que es la escuela y ésta regula sus tiempos y sus saberes con la intencionalidad de enseñar, formar, disciplinar. En suma, se concibe cómo la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela puede enmarcarse dentro de los usos públicos de la historia en el presente, y hace referencia a la conciencia histórica como responsabilidad ética frente al presente y en especial sobre la función social de los historiadores.²⁶

Con base en esta conceptualización, la profesionalización de la enseñanza de la historia se plantea como un problema educativo y como una tarea pendiente en nuestro país, dado que un número considerable de docentes que imparten esta materia en la educación obligatoria carecen de formación pedagógica y didáctica específica para realizar esta labor. El planteamiento central, en el que basamos nuestro trabajo es que una forma efectiva de intervenir para resolver esta situación, es implementar programas de formación continua para docentes en activo, programas que pueden impartirse en diferentes modalidades (cursos, diplomados, especializaciones, etc.) dependiendo de la extensión en la que trabajen sus contenidos y del tiempo que dispongan.

Este tipo de programas contribuyen, además, al desarrollo profesional de cada docente y se alinea con lo que

²⁶ Plá, "La enseñanza de la historia como objeto de investigación", 169.

estipula la actual Ley General Educativa, en tanto que es tarea del Estado: “desarrollar competencias en los docentes”, “capacitar a las maestras y los maestros respecto de su contenido y métodos, así como generar espacios para el análisis y la comprensión” de los planes y programas y de las asignaturas respectivas y establecer propósitos específicos de aprendizaje, criterios y procedimientos evaluativos, así como metodologías que fundamenten el aprendizaje colaborativo, recreativo (lúdico) y activo, “para verificar que el educando cumple los propósitos de cada nivel educativo”.²⁷ Todo esto hace patente la necesidad de que las instituciones estatales de educación superior oferten este tipo de programas atendiendo a la demanda existente en lo que corresponde al sector público.

Un aspecto fundamental en este proceso estriba en la necesidad de que, tanto el profesorado como el alumnado, reflexionen acerca de la nueva concepción de la enseñanza-aprendizaje de la historia, es decir, la reflexión en la acción,²⁸ que permita articular los conceptos de docencia, didáctica y educación histórica.²⁹ Una forma de vincular

²⁷ LGE, Artículos 28 y 29.

²⁸ La reflexión en la acción es clave en la formación profesional y consiste en el *practicum reflexivo* como una nueva epistemología de la práctica que implica pensar en lo que se hace mientras se está haciendo, lo que deviene en un *conocimiento en la acción*. (Schön, 1992 y 1998).

²⁹ Analizar y discutir las diferencias y complementos entre los conceptos fundamentales: *docencia de la historia* (el docente como sujeto central de los procesos educativos), *didáctica de la historia* (los instrumentos mediadores entre el saber histórico y el saber enseñado) y *educación histórica* (conjunto de habilidades cognitivas como el pensar históricamente). Incluso, lo que ahora se propone solamente como *enseñanza de la historia* (la construcción

tales “componentes” es mediante el desarrollo de competencias docentes, tal como lo proponemos con base en nuestra propuesta. Se requiere precisar que a diferencia de otros modelos de educación histórica,³⁰ que se alejan de una conceptualización de competencias didáctico-pedagógicas, enfocándose más los aspectos cognitivos-conceptuales, nosotros sostenemos que la formación en un modelo de competencias docentes posibilitan el desarrollo de aprendizajes significativos específicos del dominio de la Historia en el alumnado, además de que proporcionan la ventaja de permitir la adquisición y el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos transferibles y adaptables a diversas situaciones y contextos educativos. Por ejemplo, la necesidad de generar andamiajes (trabajo desde las fuentes y cotidianidad) para que, tanto los maestros como los alumnos, alcancen nuestro último objetivo, aprender y aprehender a pensar históricamente, comprender desde el pasado el presente (reflexiva y críticamente) y con ello adquirir y fortalecer una conciencia histórica, una concientización que les permita forjar la ciudadanía plena.

de significados sobre el pasado dentro de la escuela y con aprendizajes situados). (Plá, 2012) Cabría decir que, si bien la propuesta de asunción del concepto de *enseñanza de la historia* busca ser novedoso, finalmente contempla elementos como la formación de la *conciencia histórica* y la responsabilidad ética como atributos fundamentales de la ciudadanización. Momentos culminantes del *telos* por alcanzar mediante el aprendizaje a pensar históricamente (comprensión reflexiva y crítica), tal como nosotros lo proponemos y que forma parte del marco teórico de *la educación histórica*.

³⁰ Gerardo Daniel Mora Hernández y Rosa Ortiz Paz, “El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en educación básica de México”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11 (2012), 87-98.

Por último, cabría destacar que la funcionalidad o aplicabilidad de programas de formación como el que proponemos depende de la evaluación de sus resultados y que éstos, en última instancia, darán cuenta de que los educandos han aprendido a pensar históricamente, es decir, que serán capaces de evaluar reflexivamente las evidencias históricas para comprender el presente. Tal objetivo es acorde con el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana: la necesidad de que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico, “como una capacidad [competencia] de identificar, analizar, cuestionar y valorar fenómenos, información, acciones e ideas, así como tomar una posición frente a los hechos y procesos para solucionar distintos problemas de la realidad”.³¹

³¹ LGE, Artículo 26.

Bibliografía

- Braudel, Fernand. "A manera de conclusión". *Cuadernos Políticos*. 48 (1986), 33-44.
- Carretero, Mario y Mario Montanero. "Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales". *Revista Cultura y Educación*, 20 (2008), 133-142.
- Dávila Gutiérrez, Alicia, Xóchitl López Cano y Mariana López Victoriano. "Competencia didáctica. Su desarrollo en las estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar". *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Ciudad de México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2017), 1-11.
- De Mateo Gorráez, Macarena y Marco Antonio, Rigo Lemini. "Formación docente en ejercicio dentro de la educación básica y media superior: la conformación de un sistema institucional permanente en una escuela de la Ciudad de México". *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Ciudad de México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2017), 1-11.
- Froufe Quintas, Sindo y Sánchez Castaño, María de los Ángeles. *Planificación e Intervención Educativa*, 2ª ed. España: Amarú (Col. Ciencias Sociales). 1994.
- Ley General de Educación*. México, 2019. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>.
- Habermas, Jurgen. *El discurso filosófico de la modernidad (doce lecciones)*. Madrid: Taurus, 1989.

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *Formación de los docentes de educación básica y media superior. Los docentes en México*. Informe 2015. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015, 85-123.
- Köber, Andreas y Johannes Meyer-Hamme. 2015. Historical thinking, competencias, and other measurement. Challenges and approaches. Coordinado por Kadriye Ercikan y Peter Seixas, 89-101. Nueva York: Routledge, 2015. Ercikan, Kadriye y Peter Seixas. *New direction in assessing historical thinking*. Nueva York: Routledge, 2015.
- Mora Hernández, Gerardo Daniel y Ortiz Paz, Rosa. "El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en educación básica de México". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11 (2012), 87-98.
- Morales Arce, Víctor Gerardo. "Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica", *Apertura Revista de Innovación Educativa*, 5 (2013), 88-97.
- Negrete Arteaga, Teresa de Jesús. "La intervención educativa. Un campo emergente en México". *Revista de Educación y Desarrollo*, 13 (2010), 35-43.
- Pagès, Joan y Santisteban, Antoni. "La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia". Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64 (2010), 8-18.
- Plá, Sebastián. "La enseñanza de la historia como objeto de investigación". *Secuencia*, 84 (2012), 162-184.
- Prats, Joaquim y Joan Santacana. ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*