

Recibido: 25-06-24

Aceptado: 29-11-24

Publicado: 20-12-2024

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y SU SENTIDO FORMATIVO.

UN ESTUDIO DE CASO EN CIUDAD DE MÉXICO

HISTORY TEACHING PRACTICES AND THEIR FORMATIVE MEANING.

A CASE STUDY IN MEXICO CITY

ESTUDIO

LAURA MACRINA GÓMEZ ESPINOZA

Universidad Pedagógica Nacional

Ciudad de México, México

lmacrina@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8262-0489>

KAREN IVONNE JIMÉNEZ ARREOLA

Universidad del Valle de México/Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad de México, México

kariv.ja@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2963-1618>

ROXANA LILIAN ARREOLA RICO

Universidad Pedagógica Nacional

Ciudad de México, México

roxarreola@yahoo.com.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3779-1788>

Resumen

La investigación analiza el sentido formativo de la enseñanza de la historia desde la perspectiva de docentes de nivel medio superior (que en México corresponde al periodo de estudios previo a los estudios universitarios) a partir de la identificación de estrategias educativas utilizadas, su intencionalidad y alcances. Para ello, se diseñaron instrumentos que recuperan información sobre las prácticas docentes; el

análisis de los datos recabados se realizó desde una aproximación metodológica cualitativa y cuantitativa que permitió indagar si se trasciende la memorización de datos y, en su lugar, se promueve el desarrollo del pensamiento y conciencia históricos en los educandos, mediante el análisis de sucesos históricos para la comprensión del contexto. El estudio pretende posibilitar un mayor conocimiento sobre el origen de algunas dificultades para el aprendizaje y la motivación de la disciplina, así como los aspectos que inciden en los procesos formativos en casos situados en México. Entre los hallazgos se identifica que los docentes trascienden prácticas tradicionales y otorgan un sentido de formación orientado a construir en el estudiante una conciencia histórica que les permita asumirse como sujetos históricos con una actitud crítica ante la sociedad y el mundo, lo cual posibilitará nutrir la enseñanza de la historia en los distintos niveles de educación y generar propuestas orientadas a la intervención.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, pensamiento histórico, conciencia histórica, docentes de educación media superior.

Abstract

The research sought to analyze the formative meaning of teaching History by identifying the intentionality, scope and educational strategies used, from the perspective of high school teachers (which in Mexico corresponds to the period of studies carried out prior to university studies). For this purpose, instruments that analyzed teaching practices were designed; the analysis of the data collected was carried out from a qualitative and quantitative methodological approach that allowed to investigate whether the memorization of data is transcended and, instead, the development of historical thinking and awareness in students is promoted, through the analysis of historical events to understand the context in which they live. The study aims to enable greater knowledge about the origins of some difficulties in the learning and the motivation of the discipline, as well as the aspects that affect the formative processes in a Mexican case. Among the findings, it is identified that teachers transcend traditional practices and provide a developmental sense aimed at building in the students a historical consciousness that allows them to assume themselves as historical subjects with a critical attitude towards society and the world, which would make it possible to nourish the teaching of History at different levels of education and generate proposals aimed at intervention.

Keywords: History teaching, historical thought, historical consciousness, professors of higher and middle education levels.

1. Introducción

Un importante reto actual de la educación global es formar personas reflexivas y críticas que tomen decisiones informadas. Una manera de aportar a ello es desarrollar la capacidad del educando de generar conocimiento e identificar los procesos históricos, transmitirlos y conseguir que la sociedad se determine a adoptar decisiones en su vida diaria (Gómez, Ortuño y Molina, 2014). En ese sentido, se debería rechazar el modelo de enseñanza-aprendizaje de la Historia tradicional construido sobre “una memoria colectiva homogénea que fue transmitida vía escolar, a través de procedimientos cognitivos básicos sustentados en la memorización acrítica de la información y anclajes emocionales ligados a la defensa de la nación como referente único de identidad” (Ibagón, 2023, p. 2), con el que el saber histórico buscaba definir y clasificar la realidad pasada como futura, anclarla y fijarla, con límites sólidos e inamovibles, dejando fuera lo que fuese diferente. Lo que se pretendía era que el estudiantado aprendiera de memoria tales sucesos históricos bien enmarcados, sin crítica ni diversidad de por medio. Tras los dos conflictos bélicos mundiales del siglo XX, diversos académicos y especialistas se dedicaron a buscar formas diferentes de enseñar Historia y construir pensamiento histórico.

Por ejemplo, desde la Escuela de los Annales, Marc Bloch, Lucien Febvre o Pierre Vilar se dedicaron a reflexionar sobre ‘el oficio del historiador’ y el ‘pensar históricamente’. Esto último implicaría ubicar a un hecho o evento espaciotemporalmente, evaluar y estimar significados e impactos de dichos sucesos en el tiempo, y datar o crear cronologías de tales acontecimientos (Vilar, 2001). De tal manera, el conocimiento histórico residiría en comprender los ‘fenómenos sociales en la dinámica de sus secuencias’. Es decir, la capacidad de vislumbrar e interpretar cualquier acto humano, o referente a ello, dentro de su complejidad de interrelaciones y encadenamientos con factores sociales, políticos, económicos, culturales y ambientales. Esto implicaría un ‘esfuerzo de síntesis’ de muchos conocimientos por parte de los historiadores. De forma que “sólo una historia comparada y total (economía, sociedades, y civilizaciones) es el instrumento adecuado para describir los procesos, y poner a prueba los modelos, para distinguir en las múltiples combinaciones entre lo viejo y lo nuevo, lo que es promesa, lo que es amenaza” (Vilar, 2001, p. 52).

En pleno siglo XXI, con un mundo profundamente globalizado e interconectado, este estudio se interesa por indagar las prácticas educativas de la Historia, de nivel medio superior (que corresponde al periodo de estudios que se realiza previo a los estudios universitarios), buscando identificar el sentido que se da a las prácticas docentes de la asignatura, y analizarlo a la luz de orientaciones educativas centradas en un enfoque crítico reflexivo que favorezcan la construcción de conciencia histórica, permitiendo así afrontar los desafíos de las realidades contemporáneas. Que “el aprendizaje histórico se convierta en una herramienta de empoderamiento social y cultural” (Ibagón, 2023, p. 8). Es pertinente clarificar que “saber historia no es lo mismo que ser educado históricamente” (Ibagón, 2023, p. 4). Es decir, conocer los datos de la historia de la humanidad de una forma enciclopédica no garantiza un pensamiento histórico que haga algo con esos datos, a nivel tanto cognitivo como material.

El pensamiento histórico asegura cuestionar, debatir, significar y proponer respuestas derivadas de distintas ‘huellas’ del pasado. Sobre esto, Peter Seixas y Tom Morton (2012) plantean que el pensamiento histórico es el proceso creativo mediante el cual se interpreta y significa la evidencia que queda del pasado, para generar narrativas sobre la historia. Señalan que las formas de comprender las relaciones entre pasado, presente y futuro van a ser distintas de un lugar y tiempo a otro.

Particularmente, Alvén (2021) define los componentes cognitivos del pensamiento histórico, recuperando la catalogación de conocimientos de primer y segundo orden, así como proponiendo otros de tercer orden. Indica que los conocimientos de primer orden corresponden a hechos, datos, conceptos de contenido; mientras que los de segundo orden permiten la interpretación, estructuración y significación de dichos datos, nombres, fechas, entre otros. De tal suerte que los conocimientos de primer orden son sustantivos mientras que los de segundo orden son epistemológicos. Los de tercer orden serían ontológicos, pues “arrojan luz sobre quiénes somos, qué es importante para nosotros y hacia dónde nos dirigimos” (p. 254).

Álvarez (2021) explica que los conocimientos de primer orden están relacionados con la memorización, asimilación y dominio literal de datos concretos como pueden ser fechas, nombres, lugares, eventos, conceptos, ideas o principios generales, axiomas. También integra seis conceptos fundamentales de segundo orden del pensamiento histórico (Álvarez, 2020) que recupera de los estudios de Seixas y Morton, a saber: “fuentes históricas, tiempo histórico, relevancia histórica, causas y consecuencias, empatía histórica, y dimensión ética” (p. 445).

Estos seis conceptos de segundo orden, con sus tensiones y dificultades, enriquecen el pensamiento histórico. Al respecto, Seixas y Morton (2012) señalan que cada uno responde a preguntas que permiten ordenamiento y explicación de acontecimientos pretéritos. Por ejemplo, la relevancia histórica busca dar respuesta a cómo decidimos qué es lo importante de conocer del pasado; las fuentes históricas responden a cómo sabemos lo que sabemos del pasado; la apreciación y explicación de los cambios y las continuidades, es decir, del tiempo histórico, busca aclarar cómo podemos darle sentido al complejo flujo de los sucesos históricos; la causalidad histórica pretende esclarecer por qué suceden los eventos y cuáles son sus impactos y así explicar las interacciones entre la agencialidad humana y las condiciones preexistentes que configuran los sucesos históricos; la empatía histórica responde a cómo podemos entender de mejor manera a las personas del pasado, tratando de evitar el presentismo; y finalmente, la dimensión ética del pensamiento histórico procura responder cómo puede la Historia ayudarnos a vivir en el presente.

Finalmente, Alvén (2021) propone tres conceptos constituyentes del conocimiento de tercer orden: conciencia histórica, cultura histórica y uso (y abuso) de la historia. El primero, implica la capacidad humana de pensar e interpretar distintas dimensiones temporales, así como los actos individuales y colectivos realizados en estas. La cultura histórica es el campo en el que se comunica la narrativa histórica: aquí interesarían no solo aquellas narrativas que se aceptan y que se rechazan, sino también medios, consumo y recepción de ellas. Finalmente, del uso (y abuso) de la historia resalta su conexión con el presente y el mundo contemporáneo. Es decir, siempre se mira al pasado desde el presente y con una idea del futuro. Concebir así el pensamiento histórico permitiría dinámicas de enseñanza-aprendizaje que empoderaran a los aprendices de Historia, pues propiciaría el descubrimiento de nuevas formas de entender las realidades y a sí mismos, la participación en discusiones y debates actuales con mayor criterio y argumentación.

Sobre la conciencia histórica, Fronza (2015) plantea que esta engloba distintos procesos mentales que “a través de la subjetividad humana, organizan las experiencias históricas del proceso, interpretaciones y formas de sentido del tiempo de orientación para la praxis vital de los sujetos históricos” (p. 79). Esos procesos mentales son la experiencia, interpretación, orientación y motivación, que estructuran la formación de la identidad histórica del sujeto en relación con el otro, el tiempo y el espacio. Así, en la conciencia histórica los procesos antes descritos se sintetizan.

Alvén (2021) rescata ideas de Gadamer (2006) y Ricoeur (1998) de conciencia histórica para plantear que el ser humano es y hace historia. Cuando señala que el

ser humano es histórico, se refiere a que tiene historicidad, existe en el tiempo y navega a través del pasado, presente y futuro de forma física y cognitiva. Al referir que el ser humano hace historia contempla la toma de conciencia sobre su propia historicidad y la capacidad agencial y de emancipación de estos. Para Zrudlo (2022) cada persona tiene su propia conciencia histórica, sea articulada o no, la cual está conformada e influenciada por numerosos elementos contextuales y culturales; así, la escuela y la enseñanza de la Historia se constituyen como factor importante que moldea y estructura la conciencia histórica, en una dimensión tanto personal como comunitaria. Además, plantea una pregunta provocadora y desafiante: ¿qué forma de conciencia histórica deberían fomentar las escuelas en los estudiantes? La importancia del cuestionamiento es evidente, sin embargo, más allá de presentar una única forma de conciencia histórica ideal por enseñar, en este trabajo nos preguntamos: ¿qué formas de conciencia histórica se han fomentado desde las escuelas y a través de qué prácticas docentes?

Destacamos que la Historia como disciplina enseñada ha seguido ampliamente un modelo transmisionista fundado en la retención y repetición de información de un relato lineal, en el que el contenido científico y pedagógico se transmite por los docentes, siendo suficiente para el ejercicio de su profesión, dominar los conocimientos disciplinares y científicos a enseñar (Pereira, citado en Fronza, 2015). Tales prácticas educativas han propiciado en el estudiantado una apreciación desfavorable sobre la asignatura de Historia, quienes la miran aburrida e infructuosa, meramente memorizando fechas y datos de personas o lugares (e. g. Barca, 2011; Barton, 2010; Gómez y Miralles, 2015), pidiéndoles plasmarlos en exámenes sin esfuerzo por significar tal información.

Se han generado propuestas alternativas (Carretero y López, 2009), enfatizando la construcción del pensamiento histórico, favoreciendo en los estudiantes la representación del pasado desde un pensamiento crítico y reflexivo, de manera que los docentes propician la participación activa dando lugar a aprendizajes significativos; considerando que el pensamiento crítico conforma habilidades intelectuales superiores que se deben fortalecer en los estudiantes. Las investigaciones de estos autores se centran en didácticas que favorecen el aprendizaje del pensamiento histórico, mediante análisis, reflexión, valoración e interpretación de documentos. Después de todo, la existencia humana es temporal, se nace en una fecha específica con la noción de que esa vida va a terminar en un momento determinado. Similarmente, las sociedades surgen, se transforman y en ocasiones colapsan, dando pie a coyunturas, épocas, periodos. El devenir de los individuos y sus relaciones con otros y su entorno, son concientizados y estructurados a través del pensamiento histórico, lo cual debería favorecerse mediante la enseñanza de la historia.

Consecuentemente, enseñar Historia es más necesario para desarrollar en los educandos un criterio y visión crítica del presente (Prats y Santacana, 2011), recurriendo a situaciones didácticas diversificadas que posibiliten desarrollar diversas habilidades intelectuales y potenciar el desarrollo personal. Por tanto, es indispensable asignarle a la Historia un lugar ponderado en el currículo educativo.

2. Marco de referencia

Enseñar historia requiere del profesor la descentración de prácticas educativas focalizadas en la repetición y memorización, para asumirse como mediador que lleve al estudiante a un conocimiento histórico vinculado a su vida cotidiana, implicando propuestas didácticas activas y participativas desde un enfoque crítico reflexivo (Cortes, Daza y Castañeda, 2019; Madariaga y Schaffernicht, 2013). También propiciar en la clase la comunicación oral y destrezas analíticas referidas a aspectos geográficos y cronológicos para desentrañar el sentido de los sucesos históricos (López, Miralles, Prats y Gómez, 2017; Meneses, González-Monfort y Santisteban, 2019; Sánchez y Colomer, 2018).

En la asignatura que nos ocupa, “el pensamiento histórico sería el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar narrativas históricas” (Seixas y Morton, citado en Sáiz y Gómez, 2016, p. 177). No se pretende que los estudiantes sean especialistas, sino que aprendan a utilizar determinadas formas de pensamiento histórico y geográfico para hacer comprensible su mundo (Wineburg, citado en Gómez, Rodríguez y Miralles, 2015).

Chávez y Meneses (2022) mencionan que investigaciones recientes evidencian que el tipo de aprendizaje de la historia que se promueve en las aulas no permite al estudiante desarrollar el pensamiento y conciencia histórica; por el contrario, se corrobora que se han perpetuado las prácticas de modelos tradicionales a lo largo del tiempo y que la enseñanza de la disciplina tiende a replicar las características de la vieja historia. Al respecto, Vansledright (2009, citando en Chávez y Meneses) observó en aulas estadounidenses y canadienses que “el profesorado tiende a estar de pie explicando los contenidos, mientras que los estudiantes escuchan de forma pasiva” (p. 3); asimismo, González y Gárate (2017, citados en Chávez y Meneses) llevan a cabo una investigación en la que “el alumnado señala que las prácticas habituales se centran en leer libros de texto y escuchar al profesor” (p. 3).

No obstante, Sáiz y Colomer (2014) previamente planteaban que las prácticas docentes proponían una enseñanza de la Historia apegada al manual escolar, siguiendo la “presentación de conceptos, aclaración de lenguaje, comentarios, preguntas, síntesis, tareas escritas” (p. 2). Conllevando a que se privilegie en la evaluación escolar “la repetición acrítica de hechos, fechas y conceptos del pasado” (Gómez, Rodríguez y Miralles, 2015), basada en una narración lineal y simple de hechos pretéritos. Consecuentemente, la metodología de enseñanza que se asuma será la que defina el procedimiento de evaluación (Gómez y Miralles, 2015), y suele priorizarse, valorar el conocimiento de datos precisos y la memorización de acontecimientos sucesivos, sin discernimiento de las relaciones explicativas entre los mismos. Aunado a esto, en ocasiones “el profesorado presta más importancia a la cantidad de información que a la calidad” de la misma (Ortuño, Gómez y Ortiz, 2012, p. 59).

Aunque desarrollar el pensamiento histórico se ha reconocido como fundamental al actualizar la manera de enseñar Historia, para Álvarez (2020) es insuficiente la evidencia de didácticas y valoraciones específicas orientadas a este fin. Recientemente, Chávez (2024) propuso un modelo para contribuir al desarrollo del pensamiento histórico en el profesorado en formación y en ejercicio, sin embargo, aún se requiere mayor trabajo en el desarrollo de didácticas específicas dirigidas a estudiantes de educación básica y media en las que los estudiantes se reconozcan como seres históricos, dejen de ser espectadores y se involucren de manera activa.

A la historia se le ha adjudicado la función social de formar una identidad ciudadana, para ello se le ha utilizado de diversas formas. La representación del pasado ha permanecido en la cotidianidad de los individuos de manera omnipresente, haciendo prevalecer dicho pasado a través de museos, héroes y vestigios. De acuerdo con Carretero (2007), existen tres representaciones del pasado: la primera referida al registro de la historia en la escuela, la segunda, la historia cotidiana como elemento de la memoria colectiva y la tercera representación desde la historia académica. Asimismo, señala que la enseñanza de esta disciplina ha propiciado una connotación emotiva vinculada a los símbolos y relatos de la identidad nacional en detrimento del pensamiento crítico, donde se da prioridad a determinada información como hechos, fechas y personajes de manera memorística para delinear un perfil identitario de los ciudadanos desde los primeros años de vida, mediante la trasmisión de valores, como la lealtad, la estandarización de una lengua y el patriotismo, que en efecto contribuyen a moldear un prototipo de ciudadano.

Prats y Santacana (2011) plantean cinco funciones sociales de la historia a incluirse en las evaluaciones: función patriótica de refuerzo del sentimiento de autoestima de

un colectivo; función propagandística de lanzamiento de mensajes positivos sobre un régimen o sistema políticos o sociales; función de la Historia como afirmación de superioridad cultural, que consiste en introducir ideas o sistemas ideológicos; función para el ocio cultural; y función para la creación de conocimiento científico en el análisis social.

Visto así, los fines de enseñar Historia conforme Prats y Santacana (2011) son facilitar la comprensión del presente, contribuir a desarrollar las facultades intelectuales, enriquecer otros temas del currículo y estimular las aficiones para el tiempo libre, así como ayudar a adquirir sensibilidad social, estética y científica. López, Veliz y Márquez (2023) relevan favorecer la conformación de una imaginación y empatía históricas. La primera se trata de una herramienta para contextualizar e imaginar el pasado y eventos pretéritos, advirtiendo utilizarse de manera consciente y responsable, desde un presente específico con sus propios juicios y valores. Mientras que la empatía histórica es la capacidad de percibir y asimilar las actitudes, decisiones, motivaciones de los actores históricos, aunque en el presente puedan resultar extrañas, erradas o absurdas.

Para demostrar que la Historia es socialmente útil para la vida cotidiana del estudiantado, Álvarez (2020) plantea el desafío en su enseñanza, de “transitar, desde un paradigma tradicional a uno constructivista e innovador, que apueste por el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado” (p. 442). Arguye que es mediante la utilización del conocimiento histórico, sus procedimientos disciplinares, más las actitudes correspondientes, lo que llevará a formar ciudadanos críticos, solidarios y capaces de desplegar propios argumentos basados en evidencias fehacientes; en eso habría de centrarse el profesorado.

Álvarez (2020) concluye que primero el docente revise críticamente los enfoques pedagógicos y disciplinares desde los cuales desarrolla sus clases. Luego, propicie que los estudiantes conformen una conciencia sobre la manera en que la Historia se construye como la disciplina que es, haciendo despliegue amplio de actividades diversas en la clase. Explica que posteriormente el docente requiere transmitir emoción, confianza y cercanía, desarrollando proximidad en sus estudiantes, para propiciar mayor gusto por la disciplina y combatir visiones negativas que tengan. Finalmente, que aborde discusiones y análisis de temáticas controversiales y socialmente vigentes en el entorno del estudiantado, que resulten en aprendizajes verdaderamente significativos.

Álvarez (2020) en su investigación a partir de la revisión documental exploratoria ya anticipa la relevancia de mejorar la enseñanza de la historia, destacando la escasa presencia de formar sobre técnicas y estrategias, poniendo énfasis en propuestas para aportar en la formación profesional de los docentes, ofreciendo referentes metodológicos que se pueden emplear en las clases de historia. En Álvarez (2023) lleva a cabo una investigación documental exploratoria basada en el análisis descriptivo-argumentativo de artículos científicos y libros especializados de Latinoamérica, España e Italia, principalmente, y a partir de ella fundamenta la relevancia del desarrollo del pensamiento histórico en la formación del profesorado de historia, mediante la cual se permite prepararlos como profesionales altamente competentes para formar nuevas generaciones de estudiantes como ciudadanos críticos, rigurosos y responsables de su propio devenir.

Lo anterior implica transformar los objetivos formativos de la asignatura de historia, para dejar de ser tradicional, de manera que su propósito no sea dominar aprendizajes de primer orden como fechas, personajes y acontecimientos. Por el contrario, busque el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, para que sean constructores de una sociedad democrática e inclusiva.

Un reciente estudio (Rivero, Aso y García-Ceballos, 2023) sostiene que en las clases de historia en el nivel de secundaria y bachillerato es incipiente la implementación de procesos de pensamiento histórico. Es decir, actualmente en la educación se requiere que se desarrollen destrezas, competencias y estrategias para comprender la historia a través de un modelo de pensamiento histórico y dar significado a sus contenidos.

Como docentes, habría que promover a los estudiantes la identificación de las problemáticas actuales y sus propios procesos históricos, posibilitando su visualización y optar por mejores resoluciones al establecer relaciones creativas basadas en sucesos pretéritos. Para Sánchez (2000), “la conciencia histórica permite al individuo utilizarla para intervenir en la transformación de la sociedad” (p. 7), ya que solamente cuando se comprende el tránsito temporal de los hechos históricos pueden dimensionarse con mayor exactitud y posibilitar un claro entendimiento de sus procedencias, relaciones y derivaciones. Con ese ordenamiento cognitivo, la implementación y aplicación de respuestas, soluciones y posicionamientos políticos frente al devenir de la existencia humana se vuelve más plausible.

En esta dirección, las acciones docentes no deberían priorizar el conocimiento factual con predominio memorístico (Gómez y Miralles, 2015), aspectos que regular-

mente constituyen la evaluación de conocimientos en las clases de Historia, restando espacio a contenidos procedimentales y destrezas estratégicas. Gómez, Ortuño y Molina (2014) plantean como reto “conseguir organizar una enseñanza de la historia en la que se conjugue la necesidad de conocer tanto los contenidos generados desde la larga tradición científica como la de profundizar en los procesos propios del historiador” (p. 10). Explican que “saber trabajar con interpretaciones en lugar de certezas implica desarrollar un pensamiento crítico sobre las diferentes formas en las que los grupos humanos perciben los ritmos de cambios y permanencias a lo largo del tiempo” (p. 10). Asimismo, aclaran que no se busca hacer historiadores a los estudiantes sino que, al pensar históricamente y comprender la Historia, puedan valorar tanto los sucesos pretéritos como presentes, y analizar críticamente las argumentaciones sobre individuos, sociedades y eventos del pasado, para entonces poder ser empáticos con las diferencias, afrontar los problemas sociopolíticos de manera consciente, y tomar decisiones y actitudes que promuevan la solución antes que la complicación, el diálogo previo al conflicto y la integración antes que el rechazo. Pues, de acuerdo con Zrudlo (2022), “no podemos enfrentar la historia de manera justa sin abordarla ética y políticamente” (p. 416).

3. Orientación metodológica del estudio

El propósito del estudio es indagar cuál es el sentido formativo de las clases de Historia desde la perspectiva docente en el nivel medio superior. Cabe señalar que en México este nivel es equivalente al bachillerato o preparatoria y corresponde a estudiantes entre 15 y 18 años.

Para este estudio, se gestionó la participación de docentes de Historia entre 28 y 35 años de edad que imparten cursos en el mencionado nivel educativo. Participaron 6 historiadores, licenciados en Historia, que además de ser docentes se encuentran estudiando el segundo año de Doctorado en Historia: 4 hombres (66.6%) y 2 mujeres (33.3%); aceptando participar mediante un consentimiento informado, por un muestreo no probabilístico e intencionado.

Se indagó la enseñanza de la Historia como objeto de estudio mediante dos instrumentos de levantamiento de datos: una narrativa y un cuestionario. El primero consistió en una narrativa de cada docente, asumiendo una postura sobre la disciplina que imparte, el enfoque de enseñanza y estrategias pedagógicas que emplea, así como la relevancia de esa disciplina en la formación de jóvenes preuniversitarios. Incluyendo ejemplos de cómo regularmente motiva al estudiantado al impartir su

asignatura, y mecanismos de evaluación usuales. Se recurrió a la técnica de recolección de información de narrativas pedagógicas, porque en ellas se configuran descripciones e interpretaciones de situaciones de enseñanza (Del Rincón, Latorre, Arnal y Sans, 1995). Cabe mencionar que Bamberg (2011) arguye: “narrar permite a los hablantes/escribientes desvincularse del yo que habla/escribe, y tomar así una posición reflexiva frente al yo como personaje en un tiempo y espacio pasado o ficticio, y hacer que esos eventos pasados (o imaginados) sean relevantes para el acto de contar” (p. 5).

Esta técnica de obtención de información corresponde a una aproximación de investigación cualitativa que privilegia la perspectiva de quienes están insertos en el fenómeno educativo bajo estudio “captando el significado particular que a cada hecho atribuyen los propios protagonistas”, en un “proceso de indagación que ya no es individual, sino que se hace público” (Bisquerra, 2009, p. 70). Se estudia, así, la realidad educativa como “una construcción social resultante de las interpretaciones subjetivas y los significados que le otorgan las personas que la protagonizan” (p. 74).

Se propone la utilización del relato, por ser un vehículo que capta la riqueza y detalles de los significados construidos, sean sus motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos, como modo de acceder al conocimiento y comprensión de la perspectiva de los docentes. Ello no se logra expresar plenamente por otros medios, como podrían ser definiciones o enunciados factuales (Bolívar, Domínguez y Fernández, 1998), puesto que la narrativa posibilita la expresión de la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad del accionar humano. Para McEwan y Egan (1998), el discurso narrativo es fundamental en ir comprendiendo cada vez más la enseñanza y el aprendizaje, puesto que la narrativa consiste precisamente en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para otros.

De las narrativas se analizó si la enseñanza de la Historia promueve un pensamiento y conciencia históricos en sus estudiantes, identificando estrategias educativas utilizadas, su intencionalidad y alcances, desde la perspectiva de los docentes, como actores del hecho educativo, para reconstruir el sentido de sus enseñanzas de la asignatura.

El segundo instrumento fue un cuestionario a los docentes para obtener información complementaria sobre sus prácticas educativas al regreso presencial a clases. Consistió en 13 preguntas sobre años de experiencia, intención educativa, estrategias pedagógicas y procesos cognitivos promovidos, así como intereses de sus estudian-

tes por asistir a sus clases y la consideración del componente socioemocional. El instrumento se basa en Arreola, Gómez y Jiménez (2023), quienes indagan sobre aspectos similares desde la perspectiva de estudiantes de Historia.

Consideramos que nuestros hallazgos podrían aportar a procesos de enseñanza de otros niveles de educación básica y superior.

4. Análisis de resultados

Los análisis y resultados de cada instrumento son exclusivos de los casos estudiados sin representar prácticas comunes de otros profesores de Historia.

4.1 Análisis de las narrativas

El análisis del contenido de las narrativas implicó un proceso que inició, de acuerdo con los referentes conceptuales del estudio, identificando las formas de significar la conducción de las acciones docentes expresadas mediante el instrumento empleado. De esta manera, se siguió una ruta de análisis que atravesó todos los datos, examinando y fragmentando la información en unidades de significado y a cada unidad se le fue asignado un código. De acuerdo con Bisquerra (2009), estas unidades de significado constituyen fragmentos del texto analizado a los que se les atribuye un sentido o significado propio, y se vinculan a una determinada categoría. El proceso analítico continuó agrupando y reagrupando los distintos códigos identificados, lo que llevó finalmente a configurar cuatro categorías analíticas derivadas del análisis de los datos recabados. Cabe recordar que se realizó un análisis de datos discursivos de los historiadores que participaron, en tanto no se hicieron observaciones de las clases en escenarios naturales.

A continuación, se explican las categorías analíticas en torno a las cuales se advierten explicaciones del sentido formativo de las prácticas docentes, que son: intención educativa, acciones pedagógicas, movilización de la participación y verificación de aprendizajes. De ellas se explican y se recuperan testimonios representativos.

1) La *intención educativa* corresponde al propósito que persigue el docente en sus estudiantes cuando imparte su clase. Se encontró que el profesorado no busca que sus educandos memoricen fechas, y evitan una clase monográfica de acontecimientos históricos. Enfatizan vincular los temas del curso con el contexto actual en que se vive, mediante reflexiones profundas y diálogos abiertos en el grupo,

destacando la labor del historiador que se apoya en una metodología, su aplicación y un pensamiento crítico. Se recuperan los siguientes fragmentos narrativos sobre este aspecto del análisis:

“Considero importante remarcar que la memoria no es el fin último del curso, sino una mera herramienta de apoyo para el estudio del desarrollo humano a través del tiempo” (D2).

“Cuando comentamos la lectura de poco sirve que sepamos que en 1789 fue la Revolución Francesa si no entendemos antes por qué se le llamó Revolución” (D1).

Claramente, como lo expresa uno de los docentes a continuación, la intención educativa va en el sentido de que “los alumnos entienden que la Historia, como asignatura escolar, tiene un uso más cercano a la realidad actual y se muestran mucho más interesados” (D1).

En la consecución de tales intenciones, es usual que el docente formule preguntas destinadas a la problematización y la reflexión, más que a dar respuestas de antemano, para que los estudiantes las apunten y memoricen. Al respecto, la siguiente voz docente:

“Las participaciones a veces son más en tono de pregunta que de respuesta y no es extraño que nos vayamos con muchas de ellas sin responder” (D2).

2) Las acciones pedagógicas son identificadas como aquellas actividades y recursos educativos empleados en la clase, para la impartición de los contenidos de la asignatura. Del análisis se desprende que los docentes estudiados constantemente están observando a sus estudiantes y van adecuando la conducción de la clase a lo largo del desarrollo, como se muestra en este fragmento narrativo:

“A veces las alumnas y los alumnos solo ven el suelo o se ven unos a otros. Trato de no prolongar esos silencios y averiguar si lo que hay es apatía al tema, algún momento complejo del semestre o si quizá la lectura no fue la adecuada. Lo anterior me permite analizar la manera en cómo voy a exponer el tema de la clase” (D2).

Durante la sesión escolar, cada docente hace un amplio despliegue de numerosas acciones pedagógicas y va construyendo la propia estructura de la clase. Por ejemplo, uno de ellos dice:

“Para despertar el interés entre los alumnos, normalmente comienzo preguntando qué entienden por ‘historia’. Esto me permite conocer su concepción al respecto y conducirlos por el camino de la crítica y el análisis, herramientas que me parecen fundamentales para emprender el proceso epistemológico y darle un uso más allá de las aulas” (D2).

Del análisis se deriva que sus clases se estructuran alrededor de la acción educativa, por lo que la sesión toma forma de la siguiente manera:

“Se elige a un alumno para que en cinco minutos articule una introducción para la temática que se abordará en la sesión” (D3).

“Ya que el voluntario del día presentó el tema que se abordará, impulso una ronda de lluvia de ideas para identificar los conceptos que los alumnos consideran más relevantes” (D3).

“Una vez anotados tanto los elementos centrales como los que generaron dudas se procede a articular su significado en cuanto al proceso económico pretérito que se está estudiando” (D3).

En los tres fragmentos anteriores, a partir de una actividad desencadenante que es la introducción del tema por parte de un estudiante que se autopropone, el profesor deriva el siguiente segmento de la clase en el que se efectúan las clarificaciones a las que haya lugar, y se van abordando las temáticas introducidas al inicio.

Estos hallazgos revelan cómo las acciones pedagógicas van dando forma a la organización de la clase, como se muestra en otro ejemplo de la orientación del docente:

“Para aclarar estas cuestiones se abundó en la lluvia de ideas y paulatinamente se logró establecer la diferencia entre derechos reales-impuestos, sobre todo desde su fundamento jurídico y, más adelante, se logró ejemplificar la lógica que existía detrás del pago de alcabalas (un impuesto sobre el comercio)” (D3).

Lo anterior dio lugar, a su vez, a que en la clase se incluyera un segmento en el que:

“Armamos grupos y simulamos transacciones mercantiles para que los alumnos entendieran el proceso que seguían las mercancías y en qué momento eran fiscalizadas con la alcabala” (D3).

En esta categoría se muestra que los docentes indagados permanentemente recurren a diversas acciones pedagógicas y van configurando o reconfigurando la clase durante el proceso mismo, haciendo lecturas sobre sus estudiantes en la clase, utilizando preguntas para verificar sus comprensiones e intereses.

3) *La movilización de la participación* corresponde a acciones docentes para propiciar que sus estudiantes se entusiasmen por una participación activa y sostenida en la clase. Se evidencia que en general estos profesores buscan la menor clave en la clase, que los lleve a reconocer temas que interesan a sus educandos, encontrando la manera de vincularlos con los contenidos de Historia. De algunas narrativas se exponen estos fragmentos:

“La mejor manera de motivar a los estudiantes es mostrando la relación del proceso abordado con su propia vida y entorno” (D3).

“De tal suerte, los alumnos entienden que la Historia, como asignatura escolar, tiene un uso más cercano a la realidad actual y se muestran mucho más interesados”; “Así, considero que el alumno siente que su opinión es valorada y le anima a seguir participando e interesado en los contenidos del curso” (D2).

Claramente recurren a “relacionar el conocimiento del pasado con situaciones cotidianas a las que se enfrentan los estudiantes en su proceso de formación” (D3). Usualmente, lo que hacen es “solicitar identificar algún concepto que hayan tratado en alguna de sus otras materias y buscar contextualizar tanto su origen como las transformaciones a lo largo del tiempo” (D3).

Es evidente que, aunque como lo dice uno de los docentes, motivar a los estudiantes “es algo que sinceramente cuesta trabajo pues en muchas ocasiones la materia de Historia suele verse como algo aburrido y/o que no sirve para nada al estudiante” (D4), lo que hacen todos los profesores es establecer en la clase el vínculo del pasado con su vida cotidiana.

Destaca cómo en el afán de involucrar a sus estudiantes en el aprendizaje de la Historia, recurren con buenos resultados a “utilizar el ‘chisme histórico’ o el ‘*gossip*’, se trata de abordar los temas históricos desde la parte más mundana e incluso morbosa, pues eso es lo que luego llama la atención de los estudiantes. Por ejemplo: “¿es verdad que Napoleón era chaparrito? ¿Cuántas amantes tuvo Hidalgo? ¿Benito Juárez sí era masón? ¿Las mujeres en serio no participaban en la política antes?” (D4). De forma similar, uno de los docentes expresa: “Les decía que la Historia no

era difícil, que era como cuando un amigo nos cuenta un chisme, este pasó en un lugar y tiempo determinado, bajo ciertas circunstancias que lo hacen interesante y con ciertos involucrados que hace aún más llamativo” (D6).

El compromiso docente se revela en sus narrativas, y queda resumida en esta: “Por más restrictivo que sea la institución educativa, el profesor siempre se las ingenia para estar a favor de los estudiantes, motivarlos, ser cómplice” (D6).

4) La *verificación de aprendizajes* se construye a partir de los mecanismos que los docentes ponen en acción para ir dando cuenta y reconociendo las comprensiones de los estudiantes respecto de los temas del curso. Así, los procedimientos de evaluación empleados se corresponden con las acciones educativas y las formas en que se motiva a los estudiantes para involucrarlos activamente en la clase, de manera coherente.

Aunque se identifican casos en los que la institución educativa demanda exámenes como forma de asignar calificación, los docentes encuentran manera de incorporar otros registros, como pueden ser proyectos parciales y actividades en la clase. Se recupera la siguiente narrativa:

“En su diseño [de exámenes] descarto el ejercicio de la memoria y doy preferencia a la comprensión del desarrollo de procesos históricos” (D2).

Usualmente, estos profesores recurren a ensayos y proyectos para dar seguimiento a los aprendizajes de sus estudiantes, puesto que lo que “interesa es ver esas ideas y no que nos cuenten una historia”, “que hayan comprendido qué corresponde a cada elemento: planteamiento del problema, estado de la cuestión, hipótesis, objetivos y bibliografía” (D1).

Se identifica interés centrado en cómo el aprendiz va procesando la información. Por ejemplo, un docente explica sus evaluaciones:

“Consisten en la elaboración de proyectos guiados por pautas relacionadas con el ejercicio crítico y reflexivo del alumno, más allá de la cantidad o la precisión” (D2).

A la vez, los docentes buscan verificar los aprendizajes teniendo en cuenta el sentido que para ellos tiene enseñar Historia. Algunos testimonios son:

“La evaluación se orienta a que los alumnos demuestren cierta comprensión de fenómenos pretéritos y su relación con el presente”; “proporciono preguntas generales que sirven como guías o detonantes para que los alumnos puedan explicar algunos de los fenómenos vistos en clase” (D3).

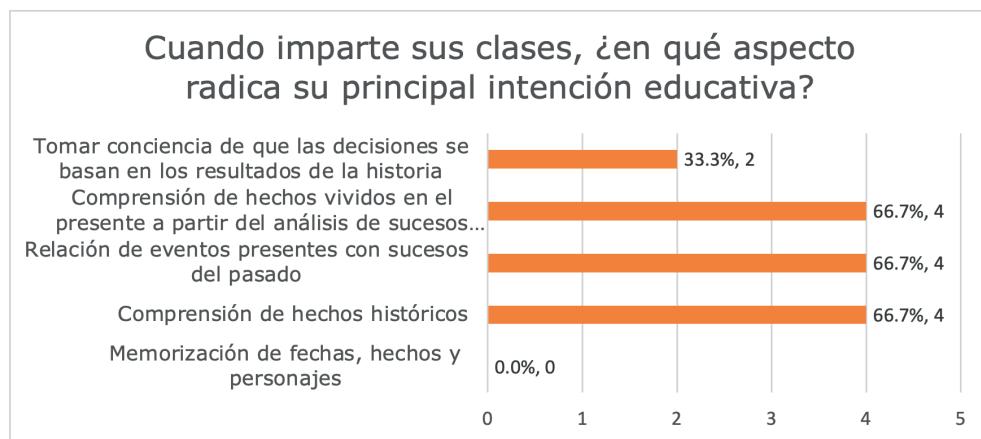
“Ejercicios en línea, preguntas de reflexión, mapas mentales, discusiones, debates” (D4).

4.2 Análisis del cuestionario

Se destaca que un 83.3% de los docentes participantes han impartido la asignatura de Historia de México y 50% ha impartido Historia Universal y Contemporánea. Algunos poseen experiencia docente de mínimo tres años (el 32%) y el resto de más años.

Sobre la *intención educativa* al conducir sus clases, lo que se analizó en las narrativas es que ningún docente pretende priorizar la memorización (figura 1). Contrariamente, destacan promover la comprensión de hechos históricos, la relación de estos con eventos presentes, y la comprensión de hechos vividos en el presente a partir del análisis del pasado.

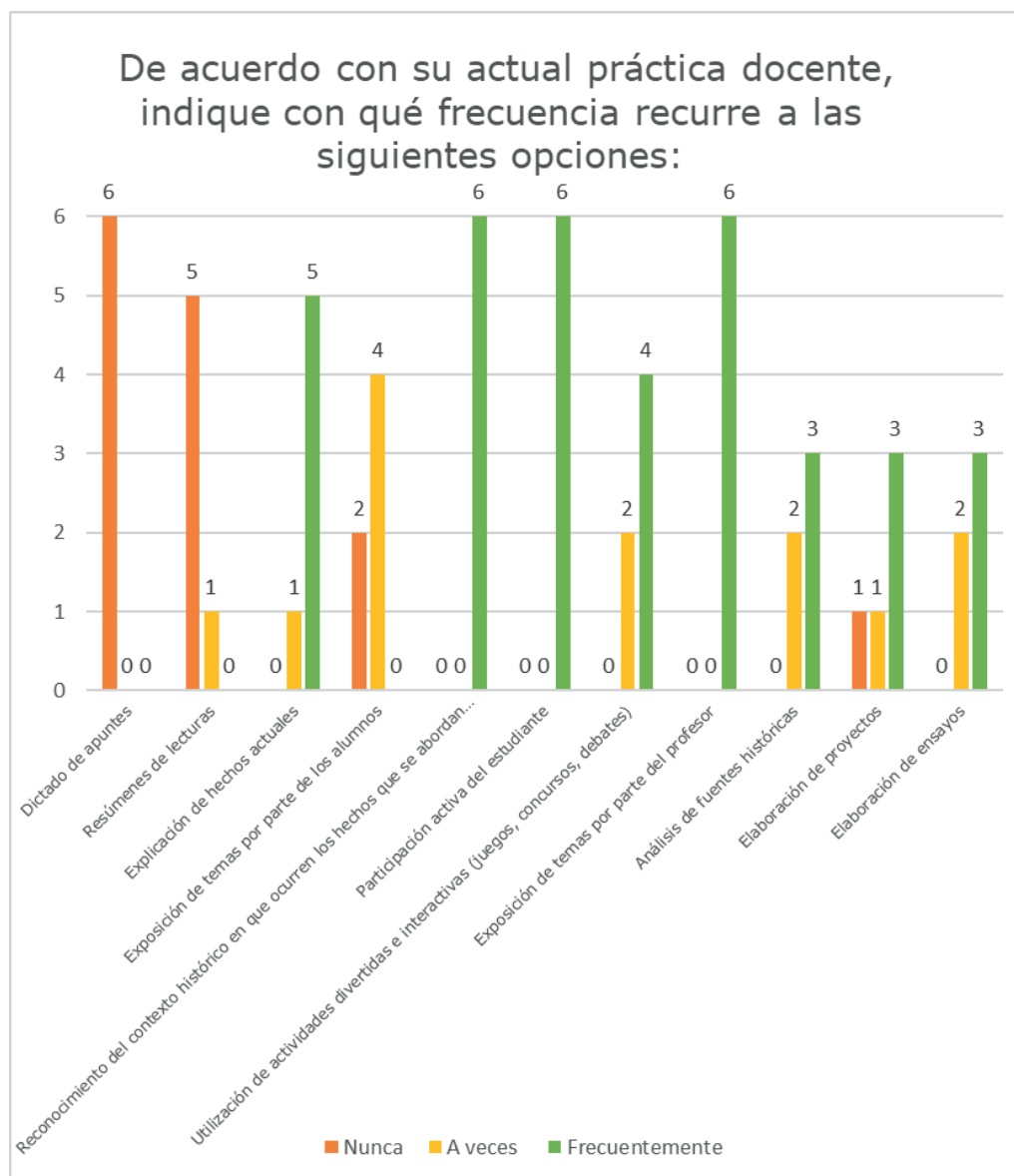
Figura 1. Intención educativa



Fuente: elaboración propia.

Explorando las *acciones pedagógicas*, los docentes expresan que con mayor frecuencia propician el reconocimiento del contexto histórico en que ocurren los hechos (figura 2). Aunque frecuentemente exponen el tema de la clase, siempre promueven participaciones activas del estudiante y explican hechos actuales. Notoriamente, ninguno de ellos refiere utilizar el dictado en su clase.

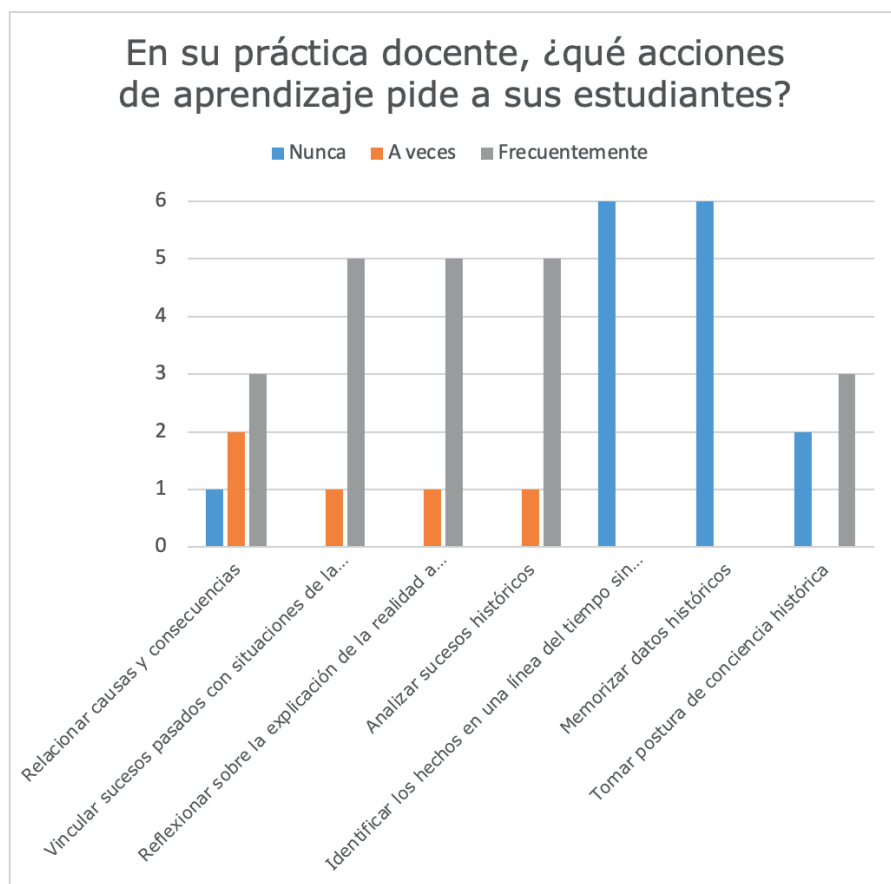
Figura 2. Estrategias de enseñanza



Fuente: elaboración propia.

Interesantemente, los docentes recurren a tres acciones pedagógicas relacionadas: analizar-reflexionar-vincular. Es decir, primero conducen a sus estudiantes a analizar los sucesos históricos, para que luego expliquen la realidad en la que viven a partir de tales antecedentes y, después, vinculen sucesos pasados con situaciones de la vida actual. Es así como evitan que sus alumnos memoricen datos históricos, o meramente identifiquen hechos en una línea del tiempo, sin mayor análisis (figura 3).

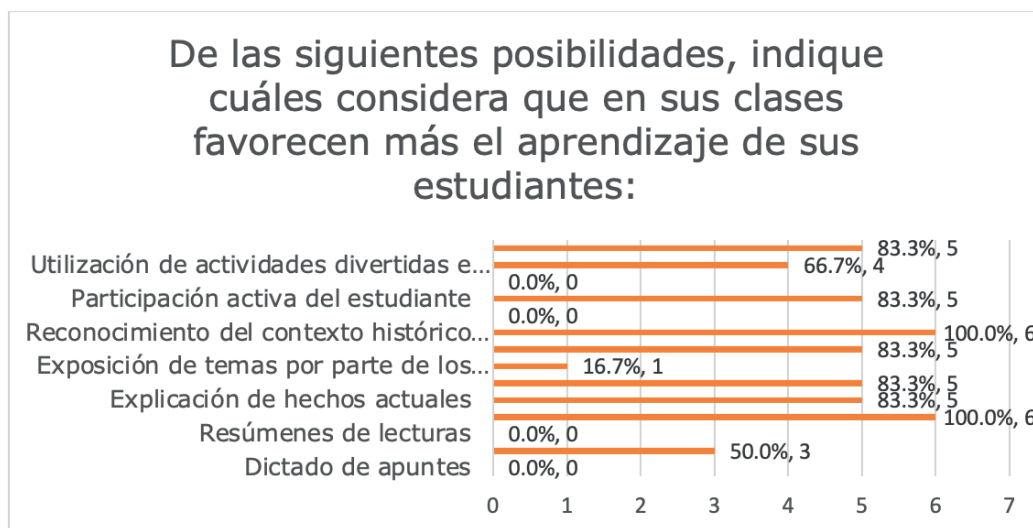
Figura 3. Estrategias de aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

Esta conducción de la clase corresponde con una mirada de las mejores prácticas favorecedoras del aprendizaje en sus estudiantes, que es reconocer el contexto histórico de los hechos que se abordan en clase y vincularlos con situaciones de su vida (figura 4). Mientras que favorecen menos el dictado de apuntes, resúmenes, identificar hechos en una línea del tiempo y memorizar datos históricos.

Figura 4. Utilidad de las estrategias



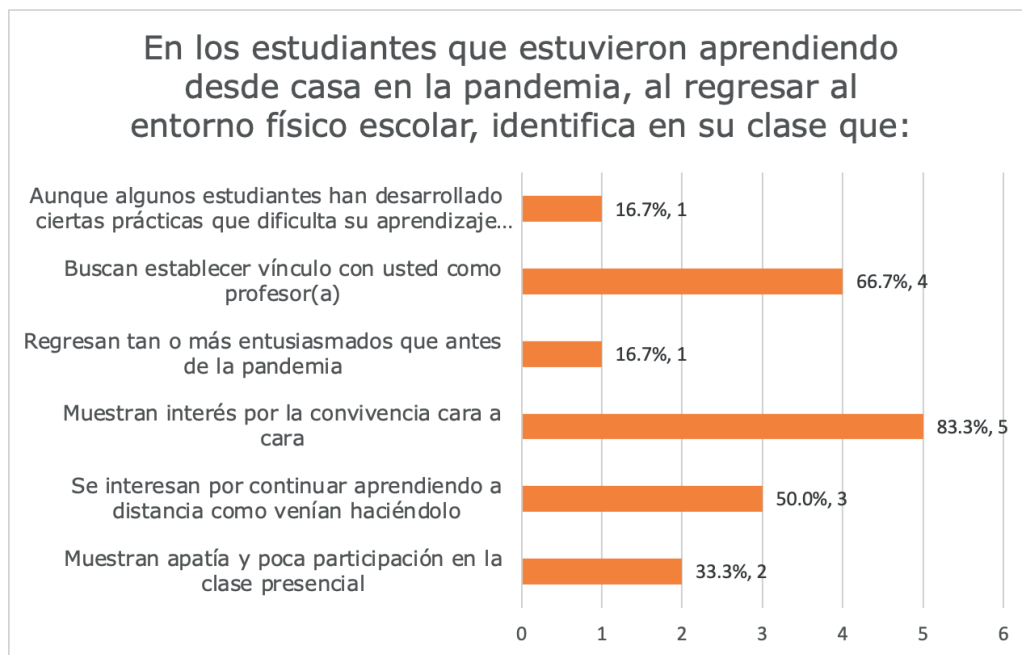
Fuente: elaboración propia.

Relacionado con la *movilización de la participación*, los profesores atribuyen mayor interés del alumnado principalmente por dos razones: (1) a características del estudiante, como el ser curioso o aficionado a algún personaje o tema particulares; (2) ya sea la forma de propiciar que sus alumnos encuentren utilidad al comprender sucesos pretéritos para entender acontecimientos presentes, o haciendo que les agrade descubrir semejanzas entre realidades actuales y temporalidades pretéritas, para posibilitar dialogar y analizar los temas.

Contrariamente, cuando los estudiantes muestran desinterés, los profesores señalan razones atribuidas al estudiante de no ser capaces de memorizar, se sienten obligados a cubrir el plan de estudios, enfrentan dificultades personales que merman su rendimiento. Otras corresponden a preconcepciones sobre la asignatura, como el considerar los temas pasados y ajenos a ellos, sumamente teóricos y áridos, e incluso aburridos. Un tercer y último conjunto de explicaciones es enseñar empleando estrategias pedagógicas poco atractivas, que propician falta de significado del conocimiento histórico para su vida.

Se consideró explorar sobre el regreso a clases presenciales, después de la pandemia por COVID-19 que mantuvo a los estudiantes aprendiendo desde casa, ante lo cual estos profesores detectaron en ellos interés por convivir cara-a-cara y establecer vínculos con compañeros y el docente (figura 5).

Figura 5. Actitud estudiantil



Fuente: elaboración propia.

Indagando el componente emocional, salvo un profesor que se dijo no estar al tanto de esto, los demás expresaron preocupación por atender lo emocional desde la comunicación, respeto y ser receptivos a manifestaciones del sentir del alumnado, tal como muestran los siguientes testimonios:

“Trato siempre de ser cercana a mis alumnos y alumnas. Siempre les llamo por su nombre”; “También estoy dispuesta a escuchar sus necesidades” (D1).

“Un diálogo que se retoma en cada sesión para que cada uno pueda externar el cómo se siente; es decir, si se confunde, si hay frustración, si se sienten cómodos o los posibles motivos que favorecen o impiden el desarrollo de sus propias investigaciones” (D2).

“Es importante que el docente considere a cada alumno es su entorno y situación emocional, si hay problemas psicológicos, emocionales, económicos, etc., para poder saber cómo guiar al alumno en la materia o en lo que se necesite” (D5).

Asimismo, los docentes expresan que ambicionan mediante sus cursos lograr en sus estudiantes mayor conciencia histórica, basada en conocimientos del pasado, que les amplíe su visión y comprensión del desarrollo histórico de su sociedad, y una actitud crítica ante ella, su entorno y sucesos del presente. Procuran acercarlos a textos, cuestionando qué quiso decir el autor a las personas de su época y, con ello,

puedan los alumnos comprender, contextualizar y relacionar fenómenos pasados con la época contemporánea en un diálogo sin anacronismos, evitando juzgar las acciones pretéritas sin mayor análisis.

Los profesores se ocupan de hacer que la Historia deje de ser sinónimo de “memorizar fechas y nombres”, impidiendo solo consultar textos con fragmentos de información sin mayor comprensión. En cambio, se esfuerzan por generar ser críticos frente a todo lo que aprenden.

Finalmente, sobre lo que les significa ser docente, se puede identificar compromiso y disfrute de compartir su conocimiento, formar individuos reflexivos y críticos, capaces de entender su realidad para incidir en ella. Asumen enseñar Historia como una actitud de vida y labor esencial de impulsar el pensamiento crítico en sus estudiantes.

5. Conclusiones

El estudio permite reconocer que las prácticas docentes de quienes participaron se orientan a trascender la memorización de datos y, en cambio, promover analizar sucesos históricos para comprender el contexto en el que viven sus estudiantes, así como llevarlos a reconocerse como sujetos históricos en su devenir cotidiano. Como señalan Arreola, Gómez y Jiménez (2023), las prácticas de enseñanza de la Historia tienen impacto en la formación y motivación del estudiantado, por lo que se considera la apremiante necesidad de trasladarse de un paradigma tradicional a uno crítico-reflexivo, en donde el profesor deje de ser trasmisor de conocimiento y se convierta en mediador de aprendizajes con sentido para sus alumnos.

Los hallazgos aportan que los docentes del estudio implementan una enseñanza que promueve la participación activa de sus estudiantes y su visión da relevancia a esta disciplina en la formación de jóvenes de bachillerato. En un momento histórico en el que, debido a las tecnologías, la información parece abundar y encontrarse al instante al pulsar de un clic, es más imperante abandonar la visión enciclopédica de la Historia y sustituirla por una aproximación crítica y reflexiva. Probablemente, uno de los más grandes logros de la Modernidad fue la Enciclopedia, editada por Denis Diderot y Jean le Rond d'Alembert a mediados del siglo XVIII; pero frente a tantas enciclopedias electrónicas y al desarrollo de inteligencias artificiales en el siglo XXI, quizá lo que deba buscarse en esta era postmoderna sea la comprensión, discernimiento y posicionamiento frente a la inmensa abundancia (a veces saturación) de información.

Por otro lado, los casos estudiados evidencian la importancia de recuperar metodologías activas que promuevan el aprendizaje significativo, mediante el favorecimiento del pensamiento crítico, el cual forma parte de las habilidades intelectuales superiores a fortalecer en los estudiantes; pues son esenciales para propiciar el tipo de pensamiento que se pretende mediante la disciplina de la Historia, y que, sin embargo, anteriormente e institucionalmente ha sido descuidado en las prácticas didácticas y evaluativas. De esta forma, podría cumplir con la función formativa esencial de la Historia que, a decir de Prats y Santacana (2011), consiste en analizar problemas de las sociedades de otros tiempos, para ayudar a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, fenómeno social-político actual, así como de cualquier proceso del pasado examinando sus causas y consecuencias.

Del estudio se deriva que estos docentes mantienen una congruencia entre su intencionalidad educativa, objetivos, prácticas y significado de enseñar Historia, con un enfoque analítico-crítico en sus prácticas educativas. Toman en cuenta al estudiante y su circunstancia, por lo que constantemente buscan identificar cuáles son sus intereses, necesidades y reconocer sus estados emocionales, lo cual los lleva a conducir sus clases adoptando diversidad de formas que favorezcan sus aprendizajes, sin desviarse del sentido que para cada docente tiene enseñar Historia; coincidiendo con Moreno-Vera, Ponsoda-López y Blanes-Mora (2021), quienes concluyen que utilizar diversos recursos además del texto representa un elemento de motivación para los estudiantes, dado que la enseñanza de la historia ha mantenido una estructura extremadamente rígida y tradicional.

El sentido que le dan es construir en el alumno mayor conciencia histórica, que les permita una actitud crítica ante la sociedad y los sucesos del presente, sin necesariamente recurrir exclusivamente a la memorización, de forma que tomen conciencia del mundo y sociedad del contexto en el que viven. Jóvenes que revaloren su sociedad y puedan emplear métodos de esta disciplina, para incidir favorablemente en su entorno, a partir de reconocerse como sujetos sociales e históricos.

Asimismo, se encontró que su identidad docente es de compromiso por formar personas con una actitud reflexiva y crítica, que puedan emplear métodos de esta disciplina para favorecer su entorno, a partir de reconocerse como sujetos sociales e históricos. Probablemente, la media de edad de los participantes pudiera favorecer el uso de prácticas educativas innovadoras, dado que su formación actual no está basada en una enseñanza tradicionalista centrada en la repetición y memorización.

La condición de los docentes participantes de estar estudiando un doctorado en Historia podría influir en desestimar un enfoque de enseñanza tradicional y, por el contrario, responder a nuevas tendencias de la disciplina histórica y de la pedagogía.

De los hallazgos se deriva una propuesta alternativa para la enseñanza y el aprendizaje con directrices concretas y específicas, orientada a promover la construcción del pensamiento histórico que contribuya a formar ciudadanos libres, reflexivos, críticos y democráticos del siglo XXI para constituirse en agentes de cambio de la realidad social; lo cual será objeto de otro artículo próximo a publicarse.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para proponer el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 442-459. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599956>
- Álvarez, H. (2023). El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de historia. *Inverciencia*, 48(5), 245-251. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2023/06/03_6979_A_Alvarez_v48n5_7.pdf
- Álvarez, H. (2021). Evaluación del pensamiento histórico de estudiantes de secundaria a través de la construcción de narrativas históricas sobre los pueblos originarios de Chile. *Anos 90 Revista do Programa de Pós-Graduação em História*, 28, 1-18. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.111650>
- Alvén, F. (2021). Opening or closing Pandora's box? – Third-order concepts in history education for powerful knowledge. *El Futuro del Pasado*, 12, 245-263. <https://doi.org/10.14201/fdp202112245263>
- Arreola, R., Gómez, L. y Jiménez, K. (2023). Aprender historia con sentido. La perspectiva de jóvenes de bachillerato. *UCMaule*, 65, julio-diciembre, 78-101. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.65.78>
- Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/0959354309355852>
- Barca, I. (2011). Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, 22-2. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127610004>
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127609010.pdf>
- Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

- Bolívar, A., Domínguez, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. FORCE, Universidad de Granada, y Grupo Editorial Universitario. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/14/58
- Carretero, M. (2007). Tres sentidos de la historia. En *Documento de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global* (pp. 18-58). Paidós.
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 75-89. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127628009.pdf>
- Cortes, J. E., Daza, J. y Castañeda, J. G. (2019). Relación del entorno socioeconómico con el desempeño de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(4), 119-133. <https://www.redalyc.org/journal/280/28062322009/>
- Chávez, C. y Meneses, B. (2022). El alumnado como sujeto histórico. La dimensión personal y la experiencia histórica en el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista Escuela de Historia*, 21(2), 1-18. <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/reh/article/view/4245/4619>
- Chávez, C. (2024). Profesorado en formación y desarrollo del pensamiento histórico en universidades chilenas. *Perfiles Educativos*, 46(184), 111-126. <https://doi.org/10.22201/iiisue.24486167e.2024.184.61328>
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.
- Fronza, M. (2015). *La constitución de una didáctica de la historia y la formación docente: por un concepto del aprendizaje histórico*. *Andamio*, 2(4), 69-83. <https://doi.org/10.4151/0719409924201573>
- Gómez, C. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gómez, C., Rodríguez, R. y Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional. *Perfiles Educativos*, 37(150), 20-38. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13242743002.pdf>
- Ibagón, Nilson J. Martí (2023). Transformar la enseñanza y aprendizaje de la Historia desde la Educación Histórica. Fundamentos teóricos y metodológicos. *Historia Regional*, 50, 1-13. <http://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/index>
- López, M., Veliz, M. y Márquez, R. (2023). El pensamiento histórico y la enseñanza de la historia. *Transformación*, 19(3), 429-443. <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v19n3/2077-2955-trf-19-03-566.pdf>

- López, R., Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C. J. (Comp.) (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Graó.
- Madariaga, P. y Schaffernicht, M. (2013). Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(3), 472-484. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28028572010.pdf>
- McEwan, H. y Egan, K. (Comp.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Meneses, B., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2019). La “experiencia histórica” del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historia y Memoria*, 20, 309-343. <https://doi.org/10.19053/20275137.n20.2020.8258>
- Moreno-Vera, J., Ponsoda-López, S. y Blanes-Mora, R. (2021). By Toutatis! Trainee Teachers’ Motivation When Using Comics to Learn History. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778792>
- Ortuño, J., Gómez, J. y Ortiz, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales, un estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 53-72. <https://doi.org/10.7203/dces.26.1931>
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En J. Prats (coord.), *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 13-29). Graó.
- Rivero, P., Aso, B. y García-Ceballos, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e09, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338>
- Sáiz, J. y Colomer, J. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de educación primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *CLIO. History and History teaching*, 40, 1-19. <http://clio.rediris.es/n40/articulos/saizycolomer2014.pdf>
- Sáiz, J. y Gómez, C. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190. <https://doi.org/10.6018/reifop>
- Sánchez, A. (2000). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, A. y Colomer, J. C. (2018). Gamificación y construcción del pensamiento histórico: Desarrollo de competencias en actividades gamificadas. *CLIO. History and History Teaching*, 44, 82-93. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2018448671
- Seixas, P. y Morton, T. (2012). *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Vilar, P. (2001). *Pensar la historia*. Instituto de Investigaciones Dr. José M.ª Luis Mora.
- Zrudlo, I. (2022). What Form of Historical Consciousness Should Schools Impart? *Stud Philos Educ*, 41, 405-423. <https://doi.org/10.1007/s11217-022-09829-5>



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.