

Recopilado: 30-01-2025 | Aceptado: 26-06-2025 | Publicado: 20-12-2025

DIRECTRICES PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DESDE UN ENFOQUE CRÍTICO-REFLEXIVO

GUIDELINES FOR TEACHING AND LEARNING HISTORY FROM A CRITICAL-REFLECTIVE APPROACH

KAREN IVONNE JIMÉNEZ ARREOLA

Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad del Valle de México

Ciudad de México, México

kariv.ja@gmail.com

ORCID: [0000-0003-2963-1618](https://orcid.org/0000-0003-2963-1618)

ENSAYO

ROXANA LILIAN ARREOLA RICO

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Sur

Ciudad de México, México

roxarreola@yahoo.com.mx

ORCID: [0000-0002-3779-1788](https://orcid.org/0000-0002-3779-1788)

LAURA MACRINA GÓMEZ ESPINOZA

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Azcapotzalco

Ciudad de México, México

lmacrina@yahoo.com

ORCID: [0000-0001-8262-0489](https://orcid.org/0000-0001-8262-0489)

Resumen

Este artículo examina críticamente la disparidad nuclear entre la Historia como materia enseñada y como disciplina científica de investigación. Se concentra en las diferentes prácticas docentes aplicadas en la enseñanza de la Historia, y cómo estas prácticas promueven —o no— un aprendizaje basado en la construcción de

un pensamiento crítico, reflexivo y empático del pasado y del presente. El objetivo es proponer una serie de directrices para la práctica docente y las formas de evaluación del conocimiento histórico, orientadas a favorecer el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo a partir del análisis previo de las condiciones educativas e históricas que han producido la mencionada discrepancia entre el paradigma tradicional de la Historia y un enfoque crítico-reflexivo de la Historia como conocimiento que fomenta el desarrollo de una conciencia de la temporalidad y las relaciones humanas a lo largo del tiempo mediante el uso de la imaginación, la narración, la explicación causal y la interpretación de fuentes históricas. La discusión teórica de la conciencia y el pensamiento histórico como parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia, así como las diferentes experiencias de los estudiantes y docentes estudiados en investigaciones adjuntas al proyecto general, permitieron generar las directrices propuestas.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, prácticas docentes, experiencias de aprendizaje, conciencia histórica, pensamiento histórico.

Abstract

This article critically examines the nuclear disparity between History as a taught subject and History as a scientific research discipline. It focuses on the different teaching practices applied in the teaching of History, and how these practices promote—or not—learning based on the construction of critical, reflective, and empathetic thinking about the past and the present. The goal is to propose a set of guidelines for teaching practices and methods of evaluating historical knowledge, aimed at fostering the development of critical-reflective thinking, based on a prior analysis of the educational and historical conditions that have caused the mentioned discrepancy between the traditional paradigm of History and a critical-reflective approach to History as a field of knowledge. This approach promotes the development of an awareness of temporality and human relationships over time through the use of imagination, narration, causal explanation, and the interpretation of historical sources. The theoretical discussion of historical awareness and thinking as a fundamental part of the teaching and learning processes of History, as well as the different experiences of History students and their teachers studied in research attached to the general project, allowed for the generation of the guidelines proposed in this article.

Keywords: History teaching, teaching practices, learning experiences, historical conscience, historical thought.

1. Introducción

Es innegable que la educación a lo largo de su historia ha pasado por diversas crisis que han favorecido el surgimiento de diferentes modelos educativos. Las demandas a los sistemas pedagógicos en el siglo XXI señalan que se requiere la formación de individuos libres, reflexivos, críticos y democráticos, a fin de que puedan afrontar los problemas de las sociedades actuales. Por ello es necesario voltear la mirada a las prácticas educativas de las distintas disciplinas desde los primeros años de escolarización hasta los niveles superiores, valorando su pertinencia y transformando aquellas que no aporten a la atención de las demandas contemporáneas.

Particularmente, en este artículo interesa centrarse en la Historia, que como disciplina enseñada ha estado tradicionalmente fundada en la retención y repetición de información. Dichas prácticas promueven en los estudiantes la configuración de una imagen negativa, en tanto la conciben como una materia que requiere buena memoria sin implicar mayor desafío y/o involucramiento (Barca, 2011; Barton, 2010; Gómez y Miralles, 2015). De acuerdo con Álvarez (2020), a los estudiantes se les dificulta reconocer a la Historia como una ciencia social y, en cambio, la conciben como un saber irrelevante consistente en memorizar fechas, personajes, hechos y lugares, para únicamente aprobar exámenes que exigen tal conocimiento aislado, lejano y fijado.

Las prácticas de la enseñanza de la Historia y la noción del conocimiento histórico como un saber ya dado destinado a su memorización se han ido transformando en las últimas décadas del siglo XX y las primeras del XXI. Por ejemplo, Prats y Santacana (2011) señalan las siguientes funciones de la Historia:

- Patriótica y cívica en individuos y colectividades.
- Propagandística sobre regímenes políticos o sociales.
- Ética y moral que consiste en establecer sistemas ideológicos.
- Para el ocio cultural.
- Para la creación de conocimiento científico en el análisis social.

Considerando dichas funciones, se advierte una concepción del conocimiento histórico como un compuesto de ideas e interpretaciones en construcción continua y con aplicación social determinada. Ello conlleva a reflexionar sobre las formas de la enseñanza de la Historia y a desarrollar directrices que permitan la generación de un conocimiento histórico situado, cercano y apropiado por los estudiantes.

Cabe destacar que esta propuesta se encuentra fundamentada en el proyecto de investigación “Las prácticas de enseñanza en las clases de Historia y su sentido formativo: el caso de docentes y estudiantes de nivel medio superior”, realizado por Arreola, Gómez y Jiménez (2023), mismo que se orientó a la examinación de la mirada estudiantil en torno a sus experiencias de aprendizaje tradicionales previas y las nuevas experiencias desde un enfoque activo, analítico y razonado; a su vez, se examinaron las acciones pedagógicas emprendidas por los docentes a cargo (Gómez, Arreola y Jiménez, 2024). En dichos estudios se concluyó que, aún hoy en día, existe la apremiante necesidad de transitar de un paradigma tradicional a uno crítico-reflexivo, en donde los docentes asuman el rol mediador de un aprendizaje significativo para sus alumnos, y que así se pueda valorar la utilidad de la Historia en la vida cotidiana.

Desde esta mirada, resulta fundamental incorporar propuestas didácticas, lúdicas, activas, interactivas, divertidas y prácticas que posibiliten el desarrollo de aprendizajes significativos, capacidad crítica, comunicación verbal, razonamiento, ubicación espacio-temporal y destreza cognitiva para analizar e interpretar fuentes históricas (Cortes, Daza y Castañeda, 2019; Madariaga y Schaffernicht, 2013; López, Miralles, Prats y Gómez, 2017; Meneses, González-Monfort y Santisteban, 2019; Sánchez y Colomer, 2018).

El cambio de paradigma en la enseñanza implica también un cambio en las prácticas evaluativas, ya que a decir de Gómez y Miralles (2015) prevalece una evaluación más centrada en el objeto de conocimiento que en el sujeto que conoce, lo cual ha llevado a la desestimación de procesos y habilidades cognitivas que la disciplina debería formar. Las prácticas de evaluación generalmente se reducen a exámenes escritos cerrados y memorísticos que poco ayudan a consolidar de manera intencionada el pensamiento crítico. Sobre esto, Rodríguez y López (2009) señalan que la “alfabetización histórica” debe perseguir el desarrollo constante en los estudiantes de herramientas específicas como la resolución de problemas mediante la búsqueda y evaluación de evidencias, construcción de argumentaciones críticas, la evaluación de la credibilidad de discursos textuales, pictóricos y orales a través de su contextualización y análisis.

2. Desarrollo

La educación, entendida como la formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral, emocional y actitudinal de las personas, ha sido históricamente uno de los pilares fundamentales de las sociedades. En el caso específico de la asignatura de Historia, llama la atención que se tenga una amplia disparidad en lo que se entiende de la misma por parte del profesorado y lo que se realiza en la práctica dentro de las aulas, lo que lleva al alumnado a generar una idea de dicha materia como cansina, insípida y poco provechosa.

Ya desde los años ochenta, Pereyra (1980) mencionó que el conocimiento histórico consta tanto de legitimidad teórica como de utilidad social. Dicho conocimiento, entonces, en lugar de ser un compendio de datos estáticos y memorizables, es la capacidad de cuestionar el pasado y el presente a través de procedimientos heurísticos y hermenéuticos. Es decir, se trata de analizar de forma crítica los problemas de sociedades de otros tiempos, así como de temáticas controversiales y vigentes, por medio del trabajo con fuentes históricas para poder producir narrativas bien argumentadas sobre la causalidad histórica y la relacionalidad entre individuos y colectividades en tiempos y espacios determinados (Coudannes, 2014).

En ese sentido, se analiza la enseñanza de la Historia para comprender qué sucede dentro de los salones de clase para que se conforme una idea sobre el conocimiento histórico como irrelevante e inservible, cuando este mismo se ha construido a lo largo de los años como un conocimiento que exige una toma de conciencia crítica e indispensable para una mejor comprensión, no solo del pasado, sino de la humanidad, pues los acontecimientos históricos son hechos sociales, políticos y psicológicos (Bloch, 1943).

Es necesario mencionar que el discurso histórico no se ha enseñado siempre de la misma forma ni con los mismos mecanismos y objetivos. López y Villegas (2016) explican que fue principalmente en el siglo XIX cuando se alcanzó una profesionalización de la Historia, que coincidió con la culminación de un largo proceso de configuración del Estado-nación moderno en el mundo occidental. En esos momentos, los gobiernos de distintos países amoldaron la enseñanza del conocimiento histórico desde aulas, archivos, bibliotecas y museos para fortalecer sentimientos patrióticos y propagandísticos de identidad nacional.

Conforme las sociedades se transformaron a lo largo del siglo XX, especialmente tras los dos confrontamientos bélicos mundiales y los movimientos de liberación

y justicia social a finales de los años sesenta, las ciencias sociales y las disciplinas humanísticas se vieron inmersas en un movimiento de deconstrucción y reconfiguración denominado como posmodernidad, el cual promovía el cuestionamiento, la diversidad de interpretaciones, el antidualismo y la superación de dicotomías, la desestimación de la verdad única y la atención al lenguaje como constructor de realidades (Lyotard, 1987; Baudrillard, Habermas y Said, 2000). No obstante, las evidencias parecen indicar que dicho cambio cognitivo y epistemológico sobre el conocimiento histórico no ha terminado por llegar a las aulas, pues en muchos casos la enseñanza de la Historia sigue privilegiando la memorización sobre el cuestionamiento, ideas dicotómicas y simplistas por encima del antidualismo y la complejidad, los grandes héroes nacionales sobre los grupos sociales subalternos, etc.

Frecuentemente, la enseñanza de la Historia se ha dado bajo un modelo tradicional y enciclopédico, centrándose en el aprendizaje memorístico de un relato lineal; de ahí la necesidad de generar una propuesta alternativa basada en el reconocimiento de que somos individuos que vivimos en un mundo que tiene historicidad y en la comprensión de nuestro lugar en el mundo. La enseñanza de la Historia debe contribuir y aspirar a desarrollar valores y actitudes que promuevan una ciudadanía consciente que trabaje por el bien común, para ello será importante corregir “errores cognitivos” en la mayoría de los estudiantes, los cuales consisten en manifestar un pensamiento pesimista del pasado y abstraerlo a las realidades del presente; por ejemplo, al considerar que todo gobierno y sus gobernantes han sido históricamente corruptos deviene un sentimiento de impotencia y desinterés sostenido en la idea de que nada puede cambiar o mejorar. De allí, se infiere, el desinterés por la Historia como discurso del pasado y como disciplina que pueda transformar el presente (Domínguez, 2015). Es decir, se piensa que el conocimiento de la realidad de ayer no va a cambiar la situación de hoy. Ello hace más vigente la necesidad de modificar dicha visión pesimista y evitar el avance del desinterés y la apatía, a través de la construcción de un pensamiento crítico, reflexivo y empático del pasado y del presente.

En ese sentido y a partir del estudio realizado por Arreola, Gómez y Jiménez (2023), se ha corroborado que a la mayoría de los estudiantes de Historia les interesa saber sobre hechos cotidianos que pasaron precedentemente, imaginar que vuelven al pasado para entender mejor las actividades humanas del presente, conocer la evolución o desarrollo de las ideologías y cómo estas han ido cambiando las formas en que se daban las relaciones sociales entre distintos grupos humanos que les puedan ayudar a comprender sus relaciones actuales. En este sentido, pensar históricamente consiste en desarrollar una conciencia de la temporalidad y de las

relaciones humanas a lo largo del tiempo a través del uso de la imaginación, la narración, la explicación causal y la interpretación de fuentes históricas (Gómez y Miralles, 2015).

Otro resultado obtenido de la investigación de Arreola, Gómez y Jiménez (2023) con estudiantes de nivel medio superior, fue el hecho de que prefieren que sus clases de Historia sean divertidas, entretenidas, con numeroso material visual, ver y tocar si es posible documentos o fuentes primarias, relacionar sucesos de manera sincrónica y diacrónica, así como entender sus causas y consecuencias. Y, por el contrario, lo que menos les apetece es memorizar fechas y nombres de personajes hieráticos concebidos a manera de héroes nacionales que poco dicen de la compleja y dinámica naturaleza de los seres humanos y con quienes no sienten identificación alguna. Tampoco son de su agrado los dictados o los resúmenes que anulan el cuestionamiento del pasado y el presente en favor de una absorción de datos duros poco significativos.

En cuanto a los resultados obtenidos por Gómez, Arreola y Jiménez (2024) en su estudio con docentes de Historia, los hallazgos muestran que mantienen una congruencia entre su intencionalidad educativa, objetivos, prácticas y significado de ser docente de Historia, en donde adoptan un enfoque crítico-reflexivo. Asimismo, muestran interés por la formación de los estudiantes y consideran el componente emocional en sus clases, intentando innovar la enseñanza y así romper con las prácticas tradicionales.

Solamente teniendo en consideración los aspectos antes señalados se podrá cumplir con la función formativa esencial de la Historia y reconocer que muchas problemáticas actuales tienen un proceso histórico, posibilitando visibilizarlas de manera más clara y optar por mejores resoluciones. Por lo tanto, de acuerdo con Sánchez (2000), la conciencia histórica es necesaria para crear responsabilidad social y saber que se tiene libertad para ejercerla.

A raíz de dicha problemática, a continuación se propone una serie de directrices que encaminan la práctica docente y las formas de evaluación del conocimiento histórico a un escenario que se acerque no solo al interés demandado por el alumnado interrogado, sino al núcleo de lo que el claustro de historiadores ha señalado como la legitimidad y utilidad del pensamiento histórico, que recae en la manifiesta búsqueda de una mejor convivencia entre seres humanos a través del uso de la razón crítica, de la emoción empática y de las actitudes éticas.

3. Directrices para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia

Los hallazgos de Arreola, Gómez y Jiménez (2023) y Gómez, Arreola y Jiménez (2024) —estudios antecedentes que forman parte del mismo proyecto de investigación—, juntamente con los referentes teóricos citados en el presente artículo, permiten proponer una serie de directrices que buscan orientar las prácticas educativas, a fin de transformar aquellas que no aporten a las demandas actuales. Cabe mencionar que esta propuesta se sustenta en la concepción constructivista, en la que se integran las aportaciones de autores cognoscitivistas como Piaget, Ausubel, Vigotsky y Bruner y en la que se entiende el aprendizaje como una construcción del conocimiento basada en principios sustantivos como la recuperación de aprendizajes previos, la vinculación con la vida cotidiana, la promoción de la significatividad de lo que se aprende y la motivación del estudiante, la problematización y cuestionamiento, la investigación e indagación de información por parte del estudiante, la organización significativa de los aprendizajes, el establecimiento de relaciones de utilidad, la aplicación y consolidación del aprendizaje y el aprendizaje socializado, en donde la construcción del conocimiento implica el triángulo interactivo entre la actividad mental constructiva del estudiante, los contenidos escolares y el papel mediador del docente, asumiendo un enfoque crítico-reflexivo. Desde esta perspectiva se consideran como sujetos activos tanto al profesor como al estudiante, por lo que se recuperan las metodologías activas y los planteamientos de la enseñanza situada.

El diseño de cualquier programa de formación habrá de tener en cuenta a ambos protagonistas, el docente y el estudiante. Argüello (2017) ha indicado que la enseñanza de la Historia abarca tanto aspectos teóricos y didácticos, como sociopolíticos, éticos e ideológicos, por lo que las siguientes directrices estarán orientadas hacia todos estos elementos, considerando ambos procesos: la enseñanza y el aprendizaje. Ello, en el entendido de que estas directrices están dirigidas a los y las docentes, a fin de mejorar estos procesos teniendo en cuenta las características y necesidades del estudiantado.

4. Directrices para robustecer el desempeño de los propios docentes

Los siguientes sub-apartados analizan las diez directrices propuestas para robustecer el desempeño de los docentes.

4.1 Conocimiento y reflexión sobre el sistema educativo mexicano

Un elemento enriquecedor de cualquier práctica docente en general, y la enseñanza de la Historia en particular, es tomar conciencia de la manera en que la educación está diseñada desde el aspecto público como el privado. Esto incluye el conocimiento del discurso de los libros de texto gratuitos, la estructura, problemática y proyección educativa en los diversos modelos educativos nacionales, el papel que desempeñan las propias instituciones escolares, el profesorado y los estudiantes, etc. Esto con el objetivo de tener una toma de decisión contextualizada y argumentada sobre el estilo de enseñanza de la Historia que se quiere o requiere llevar a cabo. El no considerar esta directriz implica una alta probabilidad de que no se cumpla el perfil de formación, las metas e intenciones educativas del respectivo sistema de educación, así como una escasa claridad en cuanto a la metodología didáctica que habrá de seguir.

En ese sentido, consideramos que resulta provechoso para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia que los y las docentes partan desde una postura política reflexionada y argumentada sobre lo que significa la Historia y su enseñanza para el sistema educativo en cuestión, para luego llevar a cabo la asignatura misma, pues de esa manera, desde su propio ejemplo se podrá motivar al estudiantado a tomar también una postura frente a los temas discutidos en clase, asumiendo así un rol activo y una visión de la Historia como disciplina aplicable y útil para la realidad que viven. Es decir, si el o la docente de Historia muestra en sí mismo o en sí misma un trabajo de reflexión y una actitud de compromiso social.

4.2 Comprensión y valoración de la enseñanza y de la Historia

Uno de los problemas más habituales dentro del campo de la impartición de la asignatura de Historia es que comúnmente se dicta por académicos formados en Historia y no en Pedagogía. Si bien este es un factor que no está presente en todos los países ni en todos los sistemas educativos, es relevante anotarlo pues, más allá que no implica una imposibilidad, sí constituye un área de oportunidad en la que las prácticas didácticas y las actividades dinámicas deben de asimilarse con la misma relevancia que el propio contenido de la materia.

En ese sentido, se tiene que reconocer a la enseñanza de la Historia como campo de investigación propio, que se forma con los pensamientos pedagógico e historio-gráfico. Es decir, tanto la investigación histórica como la Historia enseñada deben

ser focos de atención para la y el docente, pues, por ejemplo, se deben escoger las estrategias de enseñanza específicas dependiendo de las diferentes modalidades educativas, los recursos y materiales didácticos, el clima en el aula, las características del estudiantado y la interacción que surja.

4.3 Deliberación sobre los fines educativos y formativos del curso

Al impartir cualquier materia, se deben tener claros desde el principio los objetivos a cumplir una vez terminado el curso, tanto por parte del docente como por los y las estudiantes. Esto permitirá un mejor trazado de actividades a realizar, de los temas que se abordarán y de los recursos de evaluación que se emplearán. Sobre la materia en cuestión y desde el enfoque crítico-reflexivo se debe sobre todo buscar que el alumnado desarrolle habilidades de argumentación, reflexión y crítica, conocimientos sobre las sociedades del pasado y actitudes que favorezcan un sentimiento de identidad libre y respetuosa con las diferencias a través del desarrollo de la empatía histórica.

Dicho lo anterior, consideramos pertinente y conveniente integrar al estudiantado a la reflexión y configuración de los objetivos del curso, pues si bien existe un plan de estudios y un temario institucional establecido para seguir a lo largo del desarrollo del curso, permitir flexibilidad y abrir un espacio de aportación de propuestas de temas o problemas que sean interesantes para los y las estudiantes promoverá no solo mayor interés en la materia, sino también su participación activa y propositiva. Asegurar el cumplimiento de esta directriz contribuye al logro de la aspiración de los países de formar ciudadanos con valores para la identidad nacional y la convivencia armónica.

4.4 Intención educativa orientada al desarrollo de una conciencia histórica

Este punto supone alentar el desarrollo de la noción de que todo presente tiene su origen en el pasado, es decir, la certeza de que las sociedades no son estáticas, sino que están sujetas a transformaciones, las cuales constituyen las condiciones del presente. Asimismo, se busca incentivar en los y las estudiantes la idea de que cada individuo tiene un papel en ese proceso de transformación social, lo que encaminaría una responsabilización política y social de las problemáticas presentes que aquejan a la sociedad contemporánea. Desde una perspectiva de la enseñanza de corte experiencial, este planteamiento “descansa en la premisa de que si se consigue que la experiencia escolarizada se relacione más con la experiencia significativa de los estudiantes y resulte menos artificial, los estudiantes se desarrollarán más y llegarán a ser mejores ciudadanos” (Díaz-Barriga, 2006, p. 3).

4.5 Complementación de la teoría y de la práctica

A pesar de que la imaginación enriquece sobremanera las actividades dentro del salón de clases, se recomienda que los y las estudiantes de Historia tengan la oportunidad de ver, tocar e interactuar con vestigios del ayer. Para ello, se considera de vital importancia la posibilidad de planificar visitas a museos y las actividades de investigación sobre el terreno de un acontecimiento histórico o con objetos que han quedado del pasado y que han sido resguardados. Es relevante subrayar que dichas visitas y el trabajo con restos patrimoniales deben tener una organización adecuada y un itinerario claro para el alumnado; de no ser viable realizarlos, se recomienda buscar la manera de traer al aula esos recorridos e interacción con los objetos y vestigios del pasado con ayuda de las nuevas tecnologías. Por ejemplo, hoy en día, especialmente tras las dificultades y desafíos surgidos por el COVID-19, numerosas instituciones y museos cuentan con recorridos virtuales que posibilitan un acercamiento atractivo a espacios y objetos del pasado. Desarrollar esta actividad en el aula con los y las estudiantes, de manera colectiva o individual, acompañados de preguntas concretas sobre los vestigios observados en 360°, con posibilidad de acercamiento y detenimiento en los distintos objetos, promoverá la oportunidad de configurar una imagen más detallada de los conocimientos adquiridos en el curso, así como de plantear nuevas preguntas a partir de lo que observan y descubren.

4.6 Enfoque centrado en la problematización de contenidos

Es fundamental favorecer el análisis crítico-reflexivo en los estudiantes, introducir constantemente cuestionamientos y preguntas detonadoras que les permitan entrar en conflicto cognitivo, así como la reflexión y vinculación con su contexto, poniendo como centro de atención la aplicación de la Historia como una forma de explicación y comprensión de la realidad. Priorizar la reflexión, análisis, síntesis y participación activa del estudiantado sobre la exposición docente. En ese sentido, “la cuestión clave no reside en si el aprendizaje escolar debe conceder prioridad a los contenidos o a los procesos sino en asegurarse que sea significativo” (Coll, 1997, p. 35).

Dicho de manera sucinta, no se trata de impartir o brindar información ya dada e incuestionable, sino de presentar una situación generativa de debate y cuestionamiento; en el caso de la asignatura de Historia, por ejemplo, se trataría de ofrecer varios relatos sobre un mismo evento del pasado que se opondan o contrasten, invitando a la reflexión de ellos, su comparación y su crítica analítica por parte del alumnado.

4.7 Transición del tema al problema

De la mano con la directriz anterior, aquí se trata de presentar el significado del pasado y su conocimiento como una realidad no estática y no dada, sino en construcción continua a partir de interrogantes de investigación. En este contexto entra en juego el concepto de relevancia histórica, que implica la capacidad de interrogarnos sobre qué y quién del pasado vale la pena ser recordado y estudiado de acuerdo con distintos discursos y posturas ideológicas y políticas.

Es decir, no solo se trata de poner atención en los “silencios” de las fuentes históricas, sino también en vislumbrar y discernir cómo esos silencios han afectado a las sociedades contemporáneas. Y, tras dicho análisis, incentivar que el alumnado proponga posibles soluciones a tales problemas históricos. De acuerdo con Díaz-Barriga (2006, p. 32), “[s]i bien se destaca la dimensión social del conocimiento y se realizan actividades propositivas y de relevancia para la comunidad, al mismo tiempo se apela a un abordaje sistemático de solución de problemas”.

4.8 Impartición de una exposición que no anule la participación

Se recomienda que la o el docente a cargo de la materia utilice el recurso comunicativo de la exposición explicativa si así es requerido por el tema en cuestión, no obstante, se encomienda la constante invitación y motivación de la participación de los y las estudiantes, por medio de la realización frecuente de preguntas que inviten al debate y la reflexión tanto individual como colectiva. Algunos ejemplos de preguntas que pueden ser útiles para propiciar la participación activa de los y las estudiantes son los siguientes: ¿qué pruebas sustentan esta versión de la Historia?, ¿cuántas versiones existen?, ¿cuál es más popular y por qué?, ¿no hay pruebas que contradigan esa versión?, ¿cómo ha afectado al mundo, al país o a la sociedad esa versión de la Historia?, ¿qué tiene que ver ese pasado lejano y remoto con el presente?, ¿qué tipo de evidencia necesitaría buscar y analizar para comprender un problema en específico?, etc. Cabe señalar que una estrategia que puede proporcionar una mejor respuesta a los cuestionamientos planteados es que las preguntas estén orientadas o contengan elementos de la cultura popular en boga entre los y las estudiantes. Para ello, es importante y necesario acercarnos y conocer los temas de interés del alumnado, convenientemente desde el inicio del curso, a través de actividades que permitan conocer sus intereses y necesidades, así como sus gustos y pasatiempos.

4.9 Promoción de la motivación en los estudiantes

Es importante monitorear de manera permanente el interés y comportamiento de los estudiantes hacia la asignatura, con el fin de evitar que experiencias previas, o bien las acciones pedagógicas emprendidas en el estudio de la disciplina, propicien actitudes negativas o de apatía hacia la misma. Se recomienda el uso de metodologías activas que promuevan la participación constante de las y los alumnos, entendidas estas como:

aquellas que parten de los intereses del alumno, le permiten participar en actividades que le posibilitan intercambiar experiencias, involucran procesos de reflexión, lo ponen en contacto con su entorno y lo preparan para la vida, favoreciendo el desarrollo de la autonomía, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico; en síntesis, el rol del estudiante es activo (Arreola, 2012, p. 123).

Asimismo, el uso de actividades lúdicas, recreativas y de diseño por parte del estudiantado, mostrando la relación del proceso abordado con el presente y con su propia vida y entorno.

4.10 Evaluación del aprendizaje de la Historia

Frecuentemente se ha recurrido al uso de exámenes, sin embargo, estos deben estar en congruencia con los puntos anteriores, a fin de trascender la memorización y valorar la comprensión de los hechos históricos, así como su contribución al posicionamiento personal del estudiante a partir del desarrollo de su conciencia histórica. Díaz-Barriga (2006, p. 123) señala que “la aproximación constructivista plantea que no debe haber una ruptura ni un desfase entre los episodios de enseñanza y los de evaluación”. En este sentido, 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.

Por otra parte, es recomendable incorporar otros registros de evaluación como pueden ser ensayos, proyectos parciales y actividades dentro de la clase y extraclase, guiados por pautas relacionadas con el ejercicio crítico y reflexivo del alumnado, más allá de la cantidad o la precisión.

5. Directrices docentes para aplicar con estudiantes

Este apartado discute ocho directrices docentes para aplicar con estudiantes.

5.1 Estimulación de habilidades hermenéuticas

Es fundamental hacer notar la importancia y uso de la creación de narrativas en tanto son organizadoras cognitivas del pensamiento y de la realidad para el estudiantado. Por esto, se debe buscar que se desarrolle la capacidad para comunicar verbalmente, de forma oral o escrita, relatos o explicaciones argumentadas sobre el pasado, construidas de forma racional utilizando relaciones causales basadas en pruebas o evidencias históricas.

Esta habilidad conjuga la relación entre una correcta argumentación, la capacidad de plantear causas y consecuencias, así como la comprensión de los cambios y permanencias de un proceso histórico desde una perspectiva multifactorial. Del mismo modo, evidencia ante los ojos del alumnado la necesidad de cuestionar y mantener posturas críticas ante otras narrativas y otros discursos orales, escritos y pictográficos. Así, para Luis López (2013, p. 99), “la educación, desde la hermenéutica, es una instancia religadora, que al propiciar la libre comunicación, facilita a las personas un ámbito de vida en donde pueden asociarse entre sí por la comprensión mutua de sus estructuras de entendimiento”.

5.2 Apelación al debate y al cuestionamiento

Dentro de la enseñanza de la Historia, el debate y análisis de casos se considera como una destreza de investigación que tiene como finalidad colocar a los y las estudiantes en situaciones de reflexión, cuestionamiento, crítica y acción mediante el desarrollo de conceptos, procedimientos, argumentaciones explicativas y actitudes empáticas. Gracias a esto, el debate permite construir un pensamiento histórico en el alumnado, pues les ayuda a indagar en las proposiciones que enuncian y a defender sus puntos de vista con criterios racionales y pertinentes. Para estos fines, los casos deben ofrecer “problemas reales de manera que los estudiantes experimenten la complejidad, ambigüedad, incertidumbre y falta de certeza que experimentaron los participantes originales” (Díaz-Barriga, 2006, p. 77).

5.3 Implementación de actividades que promuevan la imaginación histórica

Conocida es la analogía que simula la labor de los historiadores con aquella corres-

pondiente a los detectives policiacos, pues ambos coinciden en ciertos procedimientos de búsqueda de evidencias, relación de hechos y reconstrucción de eventos del pasado. En ese sentido, se recomienda que, en determinadas actividades, se ambiente el aula con la escena imaginaria junto con determinadas pistas bien distribuidas, para que los y las estudiantes puedan experimentar, a través del uso de su imaginación, un proceso de heurística y hermenéutica.

Otra actividad que fortalece la imaginación histórica es el ejercicio del viaje en el tiempo por parte del alumnado, en el que se recomienda permitir que escojan libremente un momento histórico específico de su preferencia y que señalen qué modificaciones harían y qué consecuencias tendrían. Asimismo, la creación de entrevistas hipotéticas a personajes del pasado o la elaboración de una novela histórica favorecen en gran medida el desarrollo de la imaginación y el interés por la Historia.

5.4 Acercamiento e identificación con personajes del pasado

De acuerdo con Arreola, Gómez y Jiménez (2023), se puede constatar que los temas concernientes a lugares, personas y situaciones que les parecen tanto lejanos como ajenos, son aburridos e intrascendentes para los estudiantes. Sin embargo, aquellas temáticas que se relacionan con espacios, individuos o colectivos y contextos que les resultan familiares o con los que se pueden identificar les parecen más interesantes y relevantes. En este sentido, se sugieren las siguientes actividades que inciten dichas sensaciones positivas, a saber: la elaboración de biografías de personajes históricos que escojan los propios estudiantes, realización de un trazado a la manera de árbol genealógico que les permita narrar su historia personal, la relación de condiciones de vida y formas de pensar que sean iguales u opuestas a las de los estudiantes, entre otras.

5.5 Configuración de un “laboratorio histórico”

La enseñanza de la Historia suele ser concebida como una práctica teórica, pues en varias ocasiones se ha entendido, de forma errónea, que el pasado es el objeto de estudio de la Historia. Por el contrario, su objeto de estudio se encuentra en las evidencias disponibles en el presente, es decir, aquellos documentos o vestigios que quedan del pasado. En ese sentido y entendiendo dicha cuestión, ese pasado inaccesible más que por pura imaginación y aproximaciones teóricas pasa a ser asequible a través del análisis de fuentes primarias y secundarias. Bajo este criterio, el alumnado debe ser animado a trabajar con esos materiales, leerlos, datarlos, contextualizarlos, examinarlos, cuestionarlos, etc. De esa manera, no solo se estaría

brindando un conocimiento sobre el pasado, sino que se desarrollarían los siguientes procesos heurísticos: corroboración, documentación y contextualización. Así, queda más claro el reconocimiento de la Historia como una disciplina que permite estudiarla a partir de evidencias.

5.6 Ejecución de un proyecto de investigación por parte del alumnado

Esta actividad ofrece la posibilidad al alumnado de simular el trabajo del historiador, debido a que permite indagar sobre un tema histórico específico a partir del análisis de documentos y del trabajo con distintos tipos de recursos como cuentos y textos literarios tradicionales de un pasado antiguo. Para esto, será necesario que el docente a cargo de la materia otorgue una guía de análisis de textos u otras fuentes históricas, en la que sugiera preguntas clave a los y las estudiantes para que puedan aproximarse a los documentos de una manera más despejada de dudas. Conviene que entre esas preguntas clave se incluya una indagación por el autor o la autora de la obra, su contexto de elaboración, la posible audiencia, sucesos históricos relacionados, aspectos de forma y contenido de la obra, sobre las ideas principales, los símbolos y significados, etc. Díaz-Barriga (2006, p. 30) menciona que “el aprendizaje por medio de proyectos es un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas”.

5.7 Utilización de juegos y dinámicas que favorezcan una actitud activa e interesada

No solo en las clases de Historia, sino en cualquier materia, es indispensable que se rompa con la rutina del estudio y se acuda a dinámicas divertidas y entretenidas para los y las estudiantes. Estos momentos didácticos no solo propician mayor interés, sino que conminan a una mayor participación por parte del alumnado. Se sugieren juegos de palabras como crucigramas o sopas de letras para atender conceptos importantes dentro de las distintas temáticas de la Historia. También se proponen concursos, juegos de preguntas sobre diversos temas de cultura, acertijos o puzzles, etc. Por otro lado, las actividades de escenificación basadas en eventos o sucesos históricos también son recomendables pues ayudan al estudiantado a aprender de manera experimental y divertida. Los resultados de Paredes (2020) evidencian que las actividades lúdicas contribuyen de manera efectiva en el mejoramiento académico y comportamental de los estudiantes.

5.8 Promoción de la creación de material didáctico por parte de los y las estudiantes

Una de las maneras para evaluar si el conocimiento ha sido adquirido por el estudiantado es pedirles que por sí mismos elaboren algún material didáctico, como juegos interactivos, ejercicios dinámicos, periódicos murales, diseño de un muestrario de monedas, recreación de relaciones económicas y sociopolíticas del pasado, ilustración de líneas del tiempo, videos, cómics, calendarios, plataformas digitales, etc. Esto no solo demuestra la aprehensión de cierto conocimiento sobre el pasado, sino que fomenta la apropiación y el aprendizaje significativo por parte de los y las estudiantes.

Las directrices antes expuestas fueron ordenadas en función de lo que se consideró la secuencia pertinente; es deseable que se cumpla con todas ellas si lo que se busca es favorecer el desarrollo de un enfoque crítico-reflexivo de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia con la respectiva formación del estudiantado, sin embargo, cabe señalar que la adopción de solo algunas de estas o el ajuste de secuencia no tiene implicaciones desfavorables, ya que su incorporación en la práctica docente puede hacerse de forma paulatina y creciente. El simple hecho de considerarlas en la práctica educativa nos acerca al cambio de paradigma, dejando atrás las prácticas tradicionales, lo cual constituye en sí mismo un avance.

Es importante mencionar que las directrices son susceptibles de aplicarse en cualquier contexto y nivel educativo, pues no exigen materiales costosos y basta con acudir a los recursos con los que se cuentan; asimismo, el planteamiento general de las directrices permite la adecuación, por parte del docente, a las características del estudiantado y del contexto.

6. Conclusiones

En primera instancia es importante enfatizar que para mejorar las prácticas docentes de la asignatura de Historia se deben tomar en cuenta las experiencias vividas dentro del aula por parte tanto de los estudiantes como de los docentes, de allí la importante y fundamental labor de estudios basados en entrevistas, testimonios y análisis de narrativas que dieron sustento a este trabajo.

En segundo lugar, se concluye que a pesar de que el paradigma tradicional y enciclopédico de la enseñanza de la Historia ha tenido cabida en numerosas aulas, cada

vez más el profesorado busca orientar sus estilos de enseñanza hacia dinámicas que busquen fortalecer habilidades heurísticas y capacidades hermenéuticas en lugar de la simple memorización de datos inamovibles. Bajo ese orden de ideas, es sustancial indicar que la mayoría de los docentes entrevistados (Gómez, Arreola y Jiménez, 2024) remarcaron su interés por generar en su alumnado un pensamiento histórico que privilegia el cuestionamiento, el debate, la crítica, el análisis de evidencias y la argumentación razonada. Por otra parte, a través de las entrevistas realizadas al estudiantado (Arreola, Gómez y Jiménez, 2023) se pudo comprobar que las prácticas docentes que privilegian los conocimientos y habilidades anteriormente mencionadas son aquellas que les permiten revalorizar la Historia como un conocimiento útil, relevante y entretenido que les hace reflexionar sobre sí mismos y su entorno.

No obstante, es importante recordar que los actores principales del escenario educativo no son solo estudiantes y docentes, pues también participan de manera muy activa agentes institucionales locales y nacionales. Por ello, concluimos que es imperante tomar conciencia de la vinculación entre los sistemas educativos propuestos desde instancias públicas y/o privadas y las problemáticas, retos o demandas sociopolíticas y culturales del momento. Es decir, así como se pretende enseñar para la vida, es necesario conocer la Historia para el presente. En este sentido, resaltamos la necesidad no solo de cambiar las prácticas de enseñanza tradicionales sino también las herramientas y formas de evaluación del conocimiento histórico, las cuales deberán focalizarse en habilidades de argumentación, análisis y crítica de la información pasada y presente.

Bajo este orden de ideas, se entiende que al tomar en cuenta las condiciones actuales del siglo XXI como lo son el auge del mundo digital, del universo del internet y de las inteligencias artificiales, se vuelve indudable la necesidad de modificar las prácticas docentes tradicionales y monográficas que en dicho escenario de la virtualidad y la cultura de la inmediatez pierden total interés y/o utilidad para las nuevas generaciones, a quienes les basta obtener cualquier dato de información a partir de un clic en alguna plataforma de la web. A raíz de esto, las prácticas docentes de enseñanza-aprendizaje deberían orientarse en favor de acciones y dinámicas actualizadas y significativas.

En ese sentido, conviene globalizar tanto la enseñanza de la Historia como los propios sistemas educativos, a través de la provechosa y adecuada utilización de las tecnologías. Por ejemplo, la búsqueda de fuentes históricas de distintos países o sociedades por medio del internet o la realización de visitas virtuales de museos,

templos, iglesias, etc., de distintas latitudes y tiempos, podría ayudar a comprender de mejor manera la compleja red de interconexión entre los individuos y las sociedades. Debido a lo anterior, es pertinente mencionar que para poder acercar la información histórica a las y los estudiantes de maneras dinámicas, se propone recurrir a materiales audiovisuales, ya sea de forma virtual o presencial, por lo que se sugiere que a nivel institucional se provea de mayores recursos a las y los docentes. Por ejemplo, el hecho de poder contar con impresiones de documentos antiguos en acervos bibliotecarios, catálogos digitales de escritos, pinturas, fotografías o videos del pasado remoto y reciente, réplicas de objetos o vestigios, y medios de transporte que permitan prácticas de campo o visitas guiadas a zonas arqueológicas de distintas épocas, son cuestiones que enriquecen y favorecen el proceso de aprendizaje de la Historia en el mundo actual.

Aunado a esto, se asume desde una mirada interdisciplinaria entre la Pedagogía y la Historia que los relatos del pasado que se definen como dicotómicos, estáticos, lejanos en la cronología y lineales en su explicación, deben ser sustituidos por construcciones interrelacionadas espacial y temporalmente, que sean complejas y problematizantes. Se considera que de esta manera el alumnado en lugar de lidiar con el letargo de la memorización podrá desarrollar habilidades crítico-reflexivas al enfrentarse con problemas y preguntas que les sean interesantes, sorprendentes y cercanas a su realidad.

Por último, se enfatiza que es imprescindible estudiar las formas de enseñanza tanto como los propios contenidos que se enseñan, por lo que es imperante una colaboración interdisciplinaria entre especialistas de la Pedagogía y estudiosos de la Historia para avanzar en la mejora de la enseñanza de dicha disciplina. También advertimos que la innovación educativa no acaba en este momento ni con la conclusión de este trabajo; la innovación es continua y no se detiene, de ahí la importancia de seguir analizando y estudiando los complejos escenarios y las interesantes relaciones dentro y fuera de las aulas.

7. 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>
- Argüello, D. (2017). Pensar la enseñanza de la Historia. *El presente del pasado. Una publicación del observatorio de historia*. <https://elpresentedelpasado.com/2017/02/20/pensar-la-ensenanza-de-la-historia/>

- Arreola, R. (2012). Metodología didáctica para el desarrollo de competencias. En Carlos, J. (coord.), *Del currículum al aula* (pp. 117-153). Graó. <https://www.curriculumnacional.cl/docentes/Educacion-General/88410:Del-curriculum-al-aula>
- Arreola, R., Gómez, L. y Jiménez, K. (2023). Aprender historia con sentido. La perspectiva de jóvenes de bachillerato. *UCMaule*, 65, 78-101. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.65.78>
- Barca, I. (2011). Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, 22-28. <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>
- Bloch, M. (1943). *Apología para la Historia o el oficio del historiador*. Fondo de Cultura Económica.
- Baudrillard, J., Habermas, J. y Said, E. (2000). *La posmodernidad*. Kairós.
- Coll, C. (1997). *Qué es el constructivismo*. Magisterio del Río de la Plata.
- 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/>
- Coudannes, M. (2014). Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas. *Revista Internacional de Ciencias Humanas*, 3, 25-33. <https://doi.org/10.37467/gka-revhuman.v3.724>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre escuela y vida*. McGraw Hill.
- Domínguez, R. (2015). Aplicación de estrategias didácticas de la historia y la formación de valores ciudadanos. *Andamio*, 2(4), 109-124. <https://revista-andamio.cl/index.php/revista/article/view/77/65>
- Gómez, L., Arreola, R. y Jiménez, K. (2024). Prácticas de enseñanza de la Historia y su sentido formativo. Un estudio de caso en Ciudad de México. *UCMaule*, 65, 165-191. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.67.165>
- 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>
- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 15, 85-101. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100003.pdf>
- López, R., Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C. J. (comps.) (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Graó.
- López, O. y Villegas, D. (2016). Discurso Científico, Profesionalización Histórica e Identidad Nacional Mexicana. *Historiografías*, 11, 33-53. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/historiografias/article/view/2376/2104>
- Lyotard, J. (1987). *La condición posmoderna*. Cátedra.

- 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>
- 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>
- Paredes, E. (2020). *Importancia del factor lúdico en el proceso enseñanza-aprendizaje*. [Tesis]. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8119/1/T3508-MINE-Paredes-Importancia.pdf>
- Pereyra, C. (1980). *Historia, ¿para qué?* Fondo de Cultura Económica.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En Prats, J. (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Graó.
- Rodríguez, 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>
- 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



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