

La enseñanza de la historia: una experiencia de investigación en educación telesecundaria en Zacatecas

The teaching of history: a research experience in telesecondary education in Zacatecas

Manuela Joahana Ayala Hernández • Juana Monserrat Dávila Pérez • Martina Alvarado Sánchez

RESUMEN

El artículo presenta avances de investigación de experiencias de estudiantes de maestría de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, trabajos que centran la investigación con el modelo de educación histórica a partir de los conceptos de primer y segundo orden; conceptos que permiten visualizar la enseñanza desde otra mirada, para lo que también se señala la utilización de la enseñanza con fuentes primarias, la indagatoria se sigue con el apoyo de la metodología de la investigación-acción, en la cual se puede visualizar el cambio de representaciones que se generan con estudiantes de este periodo educativo. Primero se enuncia el trabajo que se está llevando con estudiantes de segundo grado de telesecundaria, los resultados revelan datos de gran valía sobre los avances en torno al trabajo con fuentes primarias; se deja ver de manera clara el cambio de representaciones que se desarrollan en los adolescentes. En un segundo momento se enuncia sobre cómo trabajar la narrativa histórica para poder generar interés por la asignatura y acercar a los jóvenes al conocimiento histórico y, por ende, desarrollar el pensamiento y conciencia histórica, para ello se enuncian algunos resultados que se han obtenido de las investigaciones en proceso, también se puede visualizar hacia dónde poder dirigir la enseñanza-aprendizaje en telesecundaria con el modelo de educación histórica y que además los estudiantes le encuentren sentido y gusto a la asignatura, asunto que implica afrontar retos para los docentes que incursionan en este campo de acción. El sustento teórico es desde Arteaga y Camargo, Pagès, Santiesteban, Galván, entre otros, que plantean el modelo de educación histórica.

Palabras claves: Enseñanza-aprendizaje, fuentes primarias, conceptos de segundo orden, telesecundaria.

ABSTRACT

The article presents research from experiences of students working towards a Master's Degree from the Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, which focuses on the historical educational model based on first and second order concepts; concepts that allow to visualize teaching from another point of view, for which the use of teaching with primary sources is also indicated, the inquiry is followed with the support of the action-research methodology, where the change of representations can be visualized, generated by students from this educational period. First, the investigation that is being carried out with second-grade tele-secondary students is enunciated, the results reveal data of great value on the advances regarding working with primary sources; the change in representations that develops in adolescents is clearly visible. Secondly, it states how to work the historical narrative in order to generate interest in the subject and to bring young people closer to historical knowledge and, therefore, develop historical thought and awareness, for this, some results that have been obtained from research in progress are shown. It is also possible to visualize where to direct the teaching-learning in tele-secondary with the historical educational model, where in addition, incidentally, students find meaning and take a liking in the subject, a matter that implies facing challenges to teachers who venture into this field. The theoretical support comes from Arteaga and Camargo, Pagès, Santiesteban, Galván, among others, who propose the historical educational model.

Palabras clave: Teaching-learning, primary sources, second-order concepts, tele-secondary.

Manuela Joahana Ayala Hernández. Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, Zacatecas, México. Cuenta con siete años de experiencia frente a grupo como docente de la modalidad de telesecundaria, en escuelas multigrado y tridocentes. Ha desempeñado funciones directivas y administrativas. Tiene participaciones en diferentes congresos a nivel nacional como ponente y tallerista. Actualmente cursa estudios de posgrado en la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. Correo electrónico: manuela@fcmac.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-0085-8678>.

Juana Monserrat Dávila Pérez. Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, Zacatecas, México. Es licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria y cuenta con dos años de servicio frente a grupo. Ha participado en congresos nacionales y actualmente cursa la maestría en Educación en la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho. Correo electrónico: monze.davila18@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-0970-8705>.

Martina Alvarado Sánchez. Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, Zacatecas, México. Es licenciada en Preescolar, maestra en Humanidades en el área de Historia y doctora en Humanidades y Artes. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y cuenta con publicaciones en el COMIE y la SOMEHIDE. Correo electrónico: martinaalvarado@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1739-095X>.

Introducción

Este artículo es producto de lo que se presentó en el panel en el XVI Encuentro de Historia de la Educación, el cual partió de dar cuenta sobre experiencias que se han tenido en el campo de la enseñanza en el proceso de formación continua que se está teniendo en la maestría en Educación en la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho y sobre todo en el proceso de investigación que se está llevando a partir de los proyectos de investigación que se construyeron en el posgrado como parte de dicha formación.

Se partió de la idea de que era necesario modificar las prácticas que como docentes se han venido desempeñando con estudiantes del nivel telesecundaria, en donde se puede observar la apatía por la asignatura, que les desagrada, no le encuentran sentido, sin embargo el modelo de educación histórica brinda la posibilidad de generar interés y gusto por la misma.

En esa misma tesitura se visualizó que “la investigación histórica debería ser la fuente de los conocimientos escolares ya que sus finalidades educativas deben estar en consonancia con las preguntas que necesitamos hacernos en el presente” (MacMillan, 2010, p. 173). Como señala Pagés, aprender historia se da a partir de aprender a pensar históricamente; si centramos nuestra enseñanza con fuentes primarias en las que el adolescente sea el protagonista y centro del proceso enseñanza-aprendizaje puede lograrse lo pretendido.

Cabe decir que las investigaciones se definieron con precisión a partir de construir el estado del conocimiento con el cual nos pudimos dar cuenta de que en la actualidad ya existe una “cantidad considerable de investigaciones sobre la enseñanza de la historia, que ayudarían a realizar propuestas para plantear cambios significativos en las aulas” (Jara, 2012, p. 71), como son el caso de Santiesteban, Pagés, entre otros, que nos ayudaron a determinar que el punto de partida sería la construcción de un diagnóstico, con el cual podríamos identificar en un primer momento los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre la enseñanza de la historia, y de ahí tomar decisiones en torno a determinar las estrategias de enseñanza a seguir con el apoyo del modelo de educación histórica, para así poder elaborar una propuesta de intervención en pro de poder implementar acciones de gran alcance en la indagatoria.

El apartado uno da cuenta de los resultados de investigación en torno al cambio de representaciones que se pudieron detectar con la aplicación de un primer acercamiento con estudiantes de telesecundaria. Se enuncia sobre la noción que estos tienen en relación a lo que es la asignatura de historia y su enseñanza. De esta manera fue como, a partir de la utilización del modelo de educación histórica y el trabajo con fuentes, se pudo observar esos cambios significativos, debido a que los estudiantes se sienten protagonistas centrales en el proceso enseñanza-aprendizaje.

También se puede ver la vinculación de los conceptos de primer orden con los de segundo orden y algunos resultados de importancia.

El segundo apartado precisa en torno a la trascendencia que tiene acercar a estudiantes de telesecundaria a la narrativa histórica como una posibilidad para lograr una empatía por la disciplina, pero, sobre todo, para promover el desarrollo del pensamiento y conciencia histórica, dado que el enfoque del modelo de educación histórica permite dicha ventaja.

El escrito cierra con una conclusión a la que se llega sobre la importancia de acercar a los estudiantes al conocimiento de la historia desde otra perspectiva, en la cual se pueden visualizar cambios de representaciones en los jóvenes pero, sobre todo, generar interés y gusto por la disciplina, situación que puede coadyuvar a formar mejores ciudadanos.

Las fuentes primarias como herramientas fundamentales para desarrollar la conciencia histórica en alumnos de educación telesecundaria

Pensar históricamente requiere adquirir habilidades del pensamiento, las cuales Carretero y Montanero (2008) consideran que pueden ser agrupadas en dos habilidades fundamentales: la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente, y la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información de la historia; el pensamiento histórico debe permitir a los alumnos comprender que el presente no es producto de la casualidad ni de la evolución, sino de un proceso que refleja la dinamicidad del hombre y la sociedad, de modo que el pasado puede concebirse como un agente vivo que deja rastros, huellas y registros que implican y explican (Arteaga y Camargo, 2013).

Uno de los espacios más oportunos para concebir la historia como una herramienta sustancial de retrospectiva y anclaje a los nuevos intereses de las personas es la escuela telesecundaria, y específicamente los procesos de enseñanza-aprendizaje formal, con el propósito de fomentar la conciencia histórica en alumnos del segundo grado de educación telesecundaria, con el plus de la interacción en el espacio del aula y el análisis de fuentes primarias que les permitan interiorizar cuál es su lugar en el mundo para que posteriormente se reconozcan como parte esencial de este.

El escrito presenta algunos resultados respecto al objetivo específico de la investigación, que es diseñar y aplicar un proyecto didáctico basado en la interpretación de fuentes primarias para promover una conciencia histórica, proyecto que está guiado con la pregunta de investigación: “¿Cómo se puede desarrollar la conciencia histórica en los alumnos de segundo grado de telesecundaria mediante un proyecto didáctico donde el eje central sea el trabajo con fuentes primarias?”.

El propósito de la propuesta de investigación es el desarrollo de la conciencia histórica en los alumnos de segundo grado de telesecundaria, mediante un proyecto didáctico organizado en secuencias. “La conciencia histórica es conciencia temporal y nos ayuda a relacionar el pasado con el presente y con nuestras ideas o ideales sobre el futuro” (Santiesteban y Anguera, 2014).

En ese mismo sentido, se recupera para el diseño de la propuesta de intervención lo que señala Sam Wineburg (2000): ¿Para qué es buena la historia? ¿Por qué debemos enseñarla en las escuelas?; a Mario Carretero, cuando señala que es importante desarrollar habilidades cognitivas para pensar históricamente, en donde los recursos didácticos son un factor también importante; otro punto que permite argumentar lo que aquí se enuncia es, en lo referido a la parte legislativa, cuando se señala en el artículo 6 de la Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación, que los principios del sistema son:

IV. La búsqueda de la excelencia en la educación, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad, considerando las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos [Congreso de la Unión, 2019, p. 95].

También las orientaciones curriculares brindan la oportunidad de trabajar la propuesta, que es con el enfoque pedagógico, el que alude que: “se parte de la concepción de que los conocimientos históricos están en permanente construcción, porque no hay una sola interpretación, ya que están sujetos a nuevas interrogantes, hallazgos e interpretaciones” (SEP, 2017).

Específicamente, en la dosificación de los contenidos, el eje de “la construcción del conocimiento histórico, los aprendizajes esperados: - Identifica los tipos de testimonio del pasado que nos sirven como fuentes históricas y, - Reconoce que las fuentes deben ser analizadas para comprender su contenido histórico” (SEP, 2017).

El análisis de estos documentos base para el diseño de la propuesta permite una visión más clara y fundamentada para fortalecer la conciencia histórica y lo que ello implica, por lo que se determinó implementar la metodología investigación-acción. La población con quien se trabaja la propuesta son alumnos de segundo grado de educación telesecundaria, para generar el gusto por la historia y así fortalecer la conciencia histórica mediante el uso de fuentes primarias en un proyecto didáctico organizado en una secuencia didáctica de diez sesiones de trabajo en el salón de clases.

Se aplicaron entrevistas, recolección de algunos datos estadísticos de la escuela que puedan concebirse como las propias fuentes primarias. Se hizo una observación directa y registros en el diario de campo. Se diseñó una planeación compuesta

y sustentada desde el plan de estudios y el programa de Historia de secundaria (“Aprendizajes clave para la educación integral”, SEP, 2017).

Para la elaboración de la propuesta, se retomó el modelo de Hilda Taba. Este modelo (citado por Díaz Barriga, 1984) contiene siete elementos ordenados de la siguiente forma: diagnóstico de necesidades; formulación de objetivos; selección de contenidos; organización de contenidos; selección de actividades de aprendizaje; organización de actividades de aprendizaje, y determinación de lo que se va a evaluar, y se pretende realizar una retroalimentación; se modificó la propuesta de intervención y se fortaleció el proyecto en general respecto a los resultados.

Otro asunto que es nodal es el referido a las fuentes primarias: libros, revistas científicas y de entretenimiento, periódicos, diarios, documentos oficiales de instituciones públicas, informes técnicos y de investigación de instituciones públicas o privadas, patentes, normas técnicas, entre otras. Se parte de la idea de que son la principal herramienta para desarrollar el trabajo de investigación. Con ello se puede lograr que los alumnos se aproximen a reconocer y valorizar los acontecimientos del pasado con una vista más real y que les permita relacionarlo con el contexto.

La propuesta se compone de diez sesiones de trabajo, como ya se enunció con anterioridad, durante las cuales se identifican los aprendizajes esperados y los elementos curriculares específicos. Cada sesión tiene un nombre y propósitos y plantean la evaluación. Entre algunas estrategias metodológicas, se retoman las orientaciones que permitan organizar dichas acciones en la propuesta, específicamente las descritas en los “Aprendizajes clave para la educación integral” del libro *Plan y programas de estudio* (SEP, 2017).

La historia en la educación básica suele ser definida, desde las concepciones que el mismo libro menciona, como “una fuente de conocimiento y de formación para que los alumnos aprendan a aprender y a convivir con los saberes que proporciona a partir del pensamiento crítico, el análisis de fuentes y de promover valores que fortalezcan su identidad” (SEP, 2017). Siguiendo en este orden de ideas, se identifica como propósito general acorde:

2. Utilizar fuentes primarias y secundarias para reconocer, explicar y argumentar hechos y procesos históricos.

En los propósitos para la educación secundaria se contempla lo siguiente:

3. Analizar fuentes históricas para argumentar y contrastar diferentes versiones de un mismo acontecimiento histórico.

Las valiosas sugerencias desde el programa de estudios de la asignatura de Historia en secundaria consideran aspectos de suma importancia.

Es importante aclarar que cuando se haga la reflexión sobre el impacto o el reflejo de ciertos fenómenos del pasado en la época actual y se valoren las continui-

dades o semejanzas, será necesario tener en cuenta que los contextos son distintos y que ninguna realidad permanece inalterada con el paso del tiempo (SEP, 2017).

La evaluación es concebida, en palabras de Mora (2004), como “una orientación cuantitativa de control o medición de producto, está orientada por la teoría institucional y la propia cultura evaluativa”.

En este tenor, en la presente propuesta se retoman los lineamientos evaluativos que sugiere el programa de estudios de Historia, el cual a la letra dice:

La evaluación se propone una serie de instrumentos cualitativos acordes a las estrategias que se utilicen en la enseñanza de la historia, por ejemplo: las rúbricas que implican elaborar indicadores o niveles de logro; el uso de portafolios que ofrecen oportunidad para que los estudiantes reflexionen sobre su forma de aprender a través de la recopilación de evidencias; los diarios de clase y observación directa en los debates en clase, trabajos individuales o en equipo [SEP, 2017].

La planeación, según Alonso (2009), es definida en estos términos:

La planeación didáctica es diseñar un plan de trabajo que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje organizados de tal manera que faciliten el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes de los alumnos en el tiempo disponible para un curso dentro de un plan de estudios [Alonso, 2009].

Después de sustentar, se decidió poner manos a la obra. Se organizó la propuesta de intervención en tres momentos: el primero es el diagnóstico grupal, enfoque de la investigación (investigación-acción) y selección de la metodología. En el segundo momento, análisis de los elementos curriculares, análisis de las fuentes primarias y selección y planeación de los contenidos, estrategias y herramientas. Estos son los momentos que se han trabajado, de los cuales los hallazgos encontrados son los siguientes:

- Las sesiones 1-3 serán de exploración de conocimientos previos, identificación y reflexión sobre las primeras muestras de fuentes primarias: fotografías, audios, entrevistas.
- En las sesiones 4-6, identificación con indicadores específicos y productos en los cuales expliquen procesos cotidianos en relación con el tema general, que es el Porfiriato.
- En las sesiones 7-9 explican, reflexionan y analizan a partir de elementos de su contexto y de material propuesto por la docente, como documentales, textos escritos, imágenes y películas.
- En la sesión 10 se dará la valoración del proceso realizado, se efectuarán como productos finales: escrito, documental de su comunidad o retrato. Así mismo mostrarán al resto de sus compañeros de escuela dos biombos

con imágenes que expliquen un proceso. Incluirán una autoevaluación y una coevaluación.

- Es importante mencionar que, por las condiciones del mundo actual, en relación al Covid 19, se realizan modificaciones a la propuesta, hasta el momento se está diseñando la nueva estrategia de intervención ya que para aplicarla se requiere de emplear otros instrumentos con los que se haga uso óptimo de las fuentes primarias.

Los hallazgos de la investigación son los siguientes: datos recabados de una muestra de 15 alumnos de segundo grado de telesecundaria. Se aplicó la encuesta, misma que contiene tres preguntas (“¿Qué significa para ti la historia?”, “¿Cuál es la importancia de estudiar historia en telesecundaria?”, y “¿Cómo te han enseñado historia en la escuela?”). De las respuestas obtenidas, señalan que es una materia aburrida, que no es importante y que además no les sirve para nada en su vida.

A partir de eso se determinó diseñar actividades para trabajar desde la perspectiva del modelo de educación histórica, cuyo propósito es cambiar la mirada de los alumnos sobre el asunto. Para ello se echó mano de fuentes primarias, para hacer un trabajo sobre historia de su comunidad, y ellos buscarían las fuentes que permitirían describir acontecimientos.

Ellos decidirían cómo presentarlo. La mayoría de los alumnos realizan un dibujo informativo y señalan que existen otros instrumentos de los que se puede aprender historia, no solo lo que dicen los libros. El 80% de lo presentado fue en relación a objetos que dan cuenta de la historia de la comunidad y el 20% elaboraron dibujos alusivos al tema del Porfiriato, en los cuales se puede apreciar la diferencia de lo que significa para ellos estudiar historia.

Estos primeros resultados permiten reflexionar que las fuentes primarias son herramientas fundamentales que se pueden utilizar como un medio para generar estrategias de enseñanza que permitan desarrollar la conciencia histórica en los alumnos. Solo es necesario seleccionarlas por el docente. En este caso se emplean las fotografías, las pinturas y algunos documentales que permiten poder observar cambios en el interés por aprender lo trabajado.

Además eso también puede generar gusto por leer sobre historia y producir narraciones que permitan ir valorando los cambios de representaciones que se pueden generar con adolescentes, como lo que se plantea en el siguiente apartado.

La narrativa como medio para el aprendizaje de la historia

El apartado tiene como propósito dar cuenta del proyecto de investigación en proceso: “La narrativa como medio para el aprendizaje de la historia con alumnos de educación telesecundaria”. Se ha priorizando el aprendizaje de los adolescentes tomando como punto de partida la enseñanza con el enfoque del modelo de edu-

cación histórica; asimismo con la utilización de los conceptos de primer y segundo orden, que se refieren a categorías analíticas que permiten la comprensión de los eventos que suceden en el acontecer histórico, centrando la enseñanza en los últimos.

El objetivo de la investigación es generar en los alumnos un interés por la asignatura por medio de la narrativa para que los estudiantes desarrollen el pensamiento y conciencia histórica. La metodología que se sigue es la investigación-acción, partiendo del supuesto de que “la narrativa es un medio que permite la construcción del conocimiento histórico y así los estudiantes cambian sus representaciones y logran entender el presente a partir de la comprensión del pasado y vislumbrar el futuro, pero sobre todo que la historia sea de su interés y agrado”. Las categorías centrales del trabajo son: narrativa, enseñanza de la historia y desarrollo del pensamiento histórico.

Se parte de que las ciencias sociales son el conjunto de disciplinas que desde tiempos remotos han estudiado los procesos sociales y culturales consecuencia del actuar humano, y su relación directa con la sociedad. En estas se busca fundamentar, interpretar, comprender y explicar los fenómenos y paradigmas sociales. Todas precisan del productivo ejercicio del razonamiento, y el desarrollo del pensamiento crítico es uno de los procedimientos propios que debería serlo: su implementación en el aula es manifiestamente mejorable, ya que en la práctica no es objeto de enseñanza o lo es en grado claramente inferior a la importancia que le corresponde (Chapapría, Gómez y López, 2003; Coll, Onrubia y Mauri, 2008).

Se considera que el pensamiento crítico es, primordialmente, un pensamiento evaluativo y forma parte de las capacidades intelectuales superiores que se deben fortalecer en los estudiantes: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición, asunto que puede ser desarrollado desde la narrativa histórica; la historia vista como forma de conocer y entender y no solo de describir y narrar.

Jesús Márquez Carrillo, en el artículo “La historia de Puebla en un álbum para niños y niñas. Aspectos teóricos y metodológicos” (citado en Galván Lafarga, 2006), identifica al historiador como alguien capaz de descubrir y enunciar sentidos, a la manera de Roland Barthes y no solo como narrador de hechos. Siguiendo a Michel Foucault, él señala que:

...el trabajo del historiador no es rehacer la historia, sino hacer la historia, en la medida en que produce nuevos discursos acerca del pasado, en la medida en que inventa y relaciona procesos desde un espacio físico y social que permite, prohíbe, encauza o hace visibles ciertas problemáticas y su tratamiento específico, pues en definitiva no puede hablarse en cualquier época y en cualquier lugar de cualquier cosa [citado por Montes de Oca, 2006, p. 244].

El pensamiento histórico está relacionado en cierta manera con el pensamiento crítico. El uso de narrativas aporta información directa sobre la progresión de

aprendizaje de los estudiantes para organizar y comprender el pasado. A través del examen de sus narrativas se puede conocer cómo expresan diferentes metaconceptos históricos. Esta competencia narrativa se puede manifestar, según Rösen (2010), en cuatro formas, conforme al posicionamiento que se establezca entre contenidos, significados y orientaciones del pasado desde el presente: tradicional, ejemplar, crítica y genealógica, que él denomina “genética”. Se ha utilizado esta tipología para identificar en los relatos el reflejo de su identificación nacional. Se cree que los modelos de narrativa histórica planteados por Rösen (2010) facilitan la identificación de diversas interpretaciones de la identidad nacional.

Se considera a las diferentes narrativas nacionales como un reflejo del proceso subjetivo de identificación (Carretero *et al.*, 2013; González y Carretero, 2013). Estas formas de identificación nacional se manifiestan en una narrativa según actúe el estudiante como sujeto narrativo (Plá 2005). En esa tesitura, y con base en la construcción del estado del conocimiento, se puede identificar que son pocos los trabajos al respecto, por lo que se ve pertinente la investigación en proceso, en la cual se ha planteado que el medio para lograr el aprendizaje de la historia sea el uso y desarrollo de narrativas, de forma que los alumnos puedan construir sus propias interpretaciones a partir de un conocimiento histórico, el cual puedan sustentar. De ahí surge la pregunta de investigación: “¿Qué características debe de poseer la narrativa para que esta contribuya a la construcción del aprendizaje de la historia y por ende al desarrollo del pensamiento histórico?”.

Y con base en lo revisado hasta el momento se elabora el siguiente supuesto: “La narrativa es un medio que contribuye a la construcción del conocimiento histórico y sobre todo permite que los estudiantes comprendan los acontecimientos históricos desde otra mirada para dar respuestas a qué pasó y cuándo ocurrió, entre otros cuestionamientos que permiten la comprensión de estos eventos”.

La metodología que se está trabajando es la investigación-acción, la cual, a partir de los primeros resultados, posibilita diseñar las acciones siguientes para la mejora de la práctica docente, y en este caso, de la investigación y sus pretensiones. De ahí que en un primer momento se elaboró el diagnóstico, debido a que se considera que a partir de los resultados de este se diseñará una propuesta de intervención con el modelo de educación histórica que permita identificar si se dan o no cambios de representaciones en los estudiantes de telesecundaria con quienes se está trabajando.

Entre los resultados parciales que se tienen se encuentra el diagnóstico, en el cual se develan asuntos en los que los estudiantes le tienen pavor a la asignatura de Historia. Ellos aluden que es “aburrida”, “me duermo”, “¿para qué fechas?”. Otro punto de importancia es que no les gusta leer ni escribir sobre la disciplina; de ahí que se comenzó a emplear estrategias para que lean el periódico en relación a los acontecimientos de la pandemia y luego se les pide que indaguen qué había pasado

a finales del siglo diecinueve en Zacatecas que fuera parecido con lo acontecido en la actualidad. Con esta actividad ellos descubrieron que hay enfermedades como la tifoidea y se puede observar cómo comienza a haber participación. Al momento de pedirles que escriban su relación con los acontecimientos, ¡oh sorpresa!, intentan escribir. Aunque poco, pero algo que se rescata es que hay interés por participar, entusiasmo por querer saber más de dichos acontecimientos.

A partir de esos resultados se diseña la propuesta de intervención para trabajar de manera precisa sobre el trabajo de la narrativa como medio para acercar a los estudiantes al conocimiento histórico, mismo que permita identificar si es que se pueden dar cambio de representaciones en torno al aprendizaje del conocimiento histórico y por consecuencia tomarlo como punto de partida para el desarrollo del pensamiento y conciencia histórica, que también sería el punto de llegada de la investigación.

A manera de conclusión

Al partir de los resultados obtenidos en las investigaciones en proceso, podemos decir que el trabajar con el modelo de educación histórica en el cual el centro son los conceptos de segundo orden como categorías analíticas y que estos se vinculan con los conceptos de primer orden, como es el tema “El Porfiriato”, es por demás enriquecedor debido a que se pudo observar un cambio de representaciones en los estudiantes (adolescentes) y gusto por la disciplina, debido a que fueron ellos el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, además ellos pudieron determinar qué fuentes consultar y hacia dónde ir en torno al conocimiento que se pretendía; cabe precisar que si bien los resultados fueron buenos, ello implicó una preparación de la planeación para que la intervención lograra lo pretendido, asunto que no fue fácil, debido a que los paradigmas que como docentes tenemos implican cambios de estructuras en torno a la enseñanza y sus recursos; además se hizo necesaria una revisión teórica sobre el tema a tratar a profundidad para poder diseñar las estrategias variadas que permitieran la posibilidad a los estudiantes de poder tomar decisiones. Cabe precisar que los resultados que se presentan son parciales.

Referencias

Referencias

- Alonso Tejeda, M. E. (2009). La planeación didáctica. En *Cuadernos de formación de profesores N°3. Teorías del aprendizaje y la planeación didáctica*. Recuperado de: http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/LA%20PLANEACION%20DIDACTICA.pdf.
- Arteaga, B. (1984). *Los caminos de Clío*. España: Alianza.
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2013). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar y primaria. En *Historia e identidades culturales* (pp. 220-233). Braga Universidad do Minho.

- Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. México: FCE.
- Camargo, S. (2014). *Educación histórica*. México: UPN. Recuperado de: https://www.academia.edu/30224896/educaci%C3%B3n_hist%C3%B3rica.
- Cantú Valadez, M. (2019). *La construcción del pensamiento histórico en alumnos docentes. El caso de una Escuela Normal pública de Nuevo León, México* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/19687/1/cantu%20valadez.pdf>.
- Carretero, M. (1995). Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En M. Carretero, *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Madrid: Aique Grupo Editor.
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Van Alphen, F., y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. En *Propuesta Educativa*, (39),13-23. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403041710003>.
- Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564008784490361>.
- Castro, M. (2018). Definición de historia, ¿qué es la historia? Recuperado de: <https://redhistoria.com/definicion-de-historia/>.
- Chaparría, F. A., Gómez, M. L., y López, M. I. (2003). Pensamiento crítico en historia. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (37), 111-125.
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, (346), 33-70.
- Congreso de la Unión (2019, 30 sep.). Dereto por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación. *Diario Oficial de la Federación*, 94-107. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=282958&pagina=94&seccion=0.
- Cooper, H. (2004). Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15506108.pdf>.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Paidós. Barcelona.
- Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio*. México: Ediciones Nuevomar.
- Fernández, J. P. (2012). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. En A. S. García, *Pensamiento crítico*. México: UNAM.
- Galván Lafarga, L. E. (2006). La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México. En *Signos Históricos*, (16). Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sh/v8n16/1665-4420-sh-8-16-214.pdf>.
- González Calderón, F. (2017). El aprendizaje histórico en la educación. *Diálogo Andino*, (53), 73-85. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0719-26812017000200073&lng=en&nrm=iso&tlng=es.
- González, M. F., y Carretero, M. (2013). Historical narratives and arguments in the context of identity conflicts. *Estudios de Psicología*, 34(1), 73-82.
- Hernández S., R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hurtado Galves, J. M. (2013). *Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico*. Recuperado de: https://jessicapatper.weebly.com/uploads/2/5/3/5/25357605/1_fuentes_primarias_y_secundarias_en_la_construccion_del_conocimiento_historico._jos_hurtado_galves.docx.
- Izquierdo, E. (2006). *Desarrollo del pensamiento*. Pixeles.

- Jara, V. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. En *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (12), 53-66. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101004.pdf>.
- Jaspers, K. (1967). *Psychologie der Weltanschauungen (PDW)*, München, Piper. En *Psicología de las concepciones del mundo*. Madrid: Gredos.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lima, L., Bonilla, G., y Arista, V. (2010). La enseñanza de la historia en la escuela mexicana. En *Proyecto Clío*, (36). Recuperado de: <http://clio.rediris.es>.
- H. Congreso de la Unión (2018). *Ley Reglamentaria del Artículo Tercero*. México.
- Lozano, J. (1987). *El discurso histórico*. Madrid: Alianza.
- MacMillan, M. (2010). *Juegos peligrosos. Usos y abusos de la historia*. Barcelona: Ariel.
- Melgar Segovia, A. (2000). El pensamiento: una definición interconductual. En *Revista de Investigación en Psicología*, 1(24). Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v03_n1/pdf/.
- Miralles Martínez, P., y Rivero Gracia, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en educación infantil. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 81-90. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2170/217024398006>.
- Montes de Oca, E. (2006). Reseña del libro “Luz Elena Galván Lafarga (coord.), La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México”. *Signos Históricos*, (16), 214-224.
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-28. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>.
- Nickerson, R. S. (s.f.). *¿Por qué enseñar a pensar?* Recuperado de: <http://cursos.aiu.edu/Desarrollo%20de%20Habilidades%20del%20Pensamiento/PDF/Tema%202.pdf>.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. En *Signos, Teoría y Práctica de la Educación*, 5(13), 38-51. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=617.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en educación primaria. En *Cad. Cedes, Campinas*, 30(82), 281-309. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (s.f.). *La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pantoja, P. T. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina. En *Diálogo Andino, Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, (5), 59-71. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371353685006>.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En G. Galicia (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica* (pp. 18-68). México: SEP.
- Pozo, I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid: MEC.
- Puyana V., Y., y Barreto G., J. (1994). La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. *Magnaré*, (10). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4862378>.
- Rodríguez, J. (2005). *Enseñar historia. Nuevas perspectivas*. Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- Rüsen, J. (2010). Aprendizaje histórico. En M. A. Shmidt, I. Barca y E. Martins, *Jörn Rüsen e o Ensino de História* (pp. 41-49). Curitiba, Brasil: Editora UFPR.
- Sánchez Q., A. (1995). Enseñar historia en la universidad y fuera de ella. En *Perfiles Educativos*, 68. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206809.pdf>.

- Sánchez Jaramillo, L. F. (2005). La historia como ciencia. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 54-82. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134116845005>.
- Santisteban, A., y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. En *Clío & Asociados*, (18-19), 249-267. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/301064999.pdf>.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. En *Clío & Asociados*, (14), 34-56. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. En *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Educación preescolar*. México: SEP.
- Soria L., G. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Televisión Educativa (2019, 12 may.). *Consejos Técnicos Escolares 2019*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=vYvMGzulJ94>.
- Tobón, S. T. (2012). *Ejes de la evaluación de las competencias en la educación superior tecnológica*. México: CIFE.
- Valdeón, B. J. (2017). ¿Enseñar historia o enseñar a historiar? En J. Rodríguez, A. Campuzano, J. Valdeón, A. R. de las Heras, J. Aróstegui y J. Pagès (eds.), *Enseñar historia. Nuevas propuestas* (pp. 22-33). España: Laia, S.A.
- Vélez, R., y Badillo, J. (2017). *El pensamiento histórico como estrategia para el aprendizaje de la historia en el bachillerato*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación, San Luis Potosí, México. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2686.pdf>.
- Veras, E. (2010). *Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales?* Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/39/veras.pdf>.
- Vera García, V., y Moyano Rojas, C. (2018). *Psicología online: el pensamiento, según Dewey*. Recuperado de: <https://www.psicologia-online.com/el-pensamiento-segun-dewey-2616.html>.
- Vergara, C. (2017, 4 may.). Piaget y las cuatro etapas del desarrollo cognitivo. En *Actualidad en Psicología*. Recuperado de: <https://www.actualidadenpsicologia.com/piaget-cuatro-etapas-desarrollo-cognitivo>.
- Vicente, M. C. (2012). *La historia de vida como instrumento de aprendizaje del trabajo social*. Facultad de Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/27211/1/La%20historia%20de%20vida%20como%20instrumento%20de%20aprendizaje%20%20del%20Trabajo%20Social.pdf>.
- Wineburg, S. (2018, 22 oct.). *¿Por qué aprendemos historia? (si todo está ya en Internet)*. Recuperado de: <https://clionauta.hypotheses.org/17757>.
- Zabalza, M. Á. (2001). *Diario de clases*. Madrid: Narcea.
- Zubiria, M., y Zubiria, J. (1987). *Fundamentos de pedagogía conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar*. Bogotá: Plaza & Janés.

Cómo citar este artículo:

Ayala Hernández, M. J., Dávila Pérez, J. M., y Alvarado Sánchez, M. (2021). La enseñanza de la historia: una experiencia de investigación en educación telesecundaria en Zacatecas. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 199-211. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.350>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.