



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA
CONCIENCIA HISTÓRICA EN ESTUDIANTES DEL PLANTEL 23
DEL COBAT**

Tesis que presenta
LIC. MARÍA GUADALUPE REYES CAPILLA

Como requisito para optar por el grado de
Maestra en Educación Superior

Director de Tesis
DR. ROSENDO EDGAR GÓMEZ BONILLA

Puebla, Puebla
Septiembre 2025

DEDICATORIA

Este esfuerzo está dedicado a mi hijo Héctor Gael Reyes Capilla, a quién agradezco infinitamente su paciencia, comprensión y apoyo, por darme aliento en los momentos de desolación y tristeza, pero, sobre todo por ese amor incondicional que me motiva a seguir adelante día con día.

AGRADECIMIENTOS

En primer término, agradezco a mi director de tesis, Dr. Edgar Gómez Bonilla, por su valioso apoyo, comprensión y empatía en este camino de mi preparación académica, por el impulso para alcanzar un pensamiento crítico y profundo sobre la Conciencia Histórica.

Agradezco a mis hermanos por todo lo vivido, base de mi formación y mi presente.

Un agradecimiento especial a todas aquellas personas que formaron parte en este camino hacia el conocimiento; a todos mis maestros y maestras, compañeros y compañeras, amigos y amigas que, con sus palabras, gestos o acciones, motivaron y enriquecieron cada momento de esta experiencia.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág.
Resumen	11
Abstract	12
Introducción	14
I Antecedentes del tema	15
II Planteamiento del problema de investigación	20
III Preguntas de investigación	24
IV Objetivo general	25
V Objetivos específicos	25
VI Justificación e importancia del estudio	26
VI Estado del Arte	29
VIII Estructura de la tesis	38

CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL

1.1 El contexto internacional de la Conciencia Histórica	40
1.1.1 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO)	41
1.1.2 Banco Mundial (BM)	42
1.1.3 Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)	45
1.1.4 Banco Interamericano de Desarrollo (BID)	47
1.2 La conciencia histórica en el marco contextual nacional.	48

1.2.1	Antecedentes nacionales: Políticas educativas en México desde un enfoque de Conciencia Histórica	49
1.2.2	La Nueva Escuela Mexicana en la Educación Media Superior	54
1.2.3	El Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS)	55
1.2.4	La Conciencia Histórica como recurso sociocognitivo, progresiones y orientaciones pedagógicas	57
1.3	Contexto estatal de la conciencia histórica.	59
1.3.1	La Conciencia Histórica en el Colegio de Bachilleres de Tlaxcala	61
1.4	La enseñanza de la Conciencia Histórica en el Marco Institucional	63
1.4.1	Contexto del Plantel 23 de COBAT	64

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1	Concepto de Historia	68
2.2	La Historia como disciplina y su inserción en el currículo académico en México.	70
2.2.1	La Historia, su enseñanza tradicional y cambio de paradigma.	70
2.3	El concepto de Conciencia Histórica	73
2.3.1	Dimensiones del concepto Conciencia Histórica	80
2.3.1.1	Categoría Método histórico	82
2.3.1.1.1	Subcategoría Patrimonio histórico	81
2.3.1.1.2	Subcategoría Indagación histórica	83

		4
	2.3.1.1.3	Subcategoría Fuentes de información 83
	2.3.1.2	Categoría Explicación histórica 85
	2.3.1.2.1	Subcategoría Causalidades y factores 85
	2.3.1.2.2	Subcategoría Sujetos y espacios 86
	2.3.1.2.3	Subcategoría Tiempos históricos 88
	2.3.1.3	Categoría Pensamiento crítico histórico 89
	2.3.1.3.1	Subcategoría Contextualización 89
	2.3.1.3.2	Subcategoría Interpretación 90
	2.3.1.3.3	Subcategoría Crítica histórica 92
	2.3.1.4	Categoría Proceso histórico 92
	2.3.1.4.1	Subcategoría Acciones y decisiones 93
	2.3.1.4.2	Subcategoría Construcción de futuro 94
	2.3.2	Importancia de la Conciencia Histórica en la Educación 95
2.4	El constructivismo como fundamento de enseñanza-aprendizaje de la Conciencia Histórica 97	
	2.4.1	Cambio de paradigma para la enseñanza de la Conciencia Histórica 98
2.5	Propuesta de intervención didáctica 100	

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1	Enfoque y alcance de la investigación	103
3.2	Premisa y categorías de análisis	106

3.3	Diseño de la investigación	109
3.4	Selección de la muestra de sujetos de estudio	114
3.5	Recolección de datos	119
3.5.1	Definición conceptual del instrumento de investigación	119
3.5.2	Descripción de los instrumentos de investigación con especificación de categorías	120
3.6	Procedimientos.	123
3.6.1	Jueceo de los instrumentos de investigación	123
3.6.2	Validez o consistencia de los instrumentos de investigación	125
3.6.3	Pilotaje o prueba piloto de los instrumentos de investigación	126
3.6.4	Propuesta de intervención didáctica para el aprendizaje de la Conciencia Histórica en estudiantes del Plantel 23 de COBAT	129
3.6.5	Reporte de investigación de campo	132
3.6.5.1	Descripción de actividades	135
3.6.5.1.1	Grupo de enfoque	135
3.6.5.1.2	Cuestionario abierto impreso	137
3.6.5.1.3	Entrevista semiestructurada	137
3.6.5.1.4	Aplicación de la intervención didáctica	138

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1	Datos de identificación	141
4.2	Categoría 1: Explicación Histórica y el grupo de enfoque	146

4.2.1	Subcategoría Causalidades y factores	147
4.2.2	Subcategoría Sujetos y espacios	152
4.2.3	Subcategoría Tiempos históricos	157
4.3	Categoría Pensamiento crítico histórico	167
4.3.1	Subcategoría Contextualización	167
4.3.2	Subcategoría Interpretación	180
4.3.3	Subcategoría de crítica histórica	194
4.4	Categoría de Proceso histórico	215
4.4.1	Subcategoría Acciones y decisiones	215
4.4.2	Subcategoría Construcción de futuro	236
4.5	Informe de resultados de la aplicación de la intervención didáctica	245
4.5.1	Descripción de los productos de aprendizaje	250
4.6	Triangulación metodológica de comparación de resultados	256
4.6	Descripción de Nube de palabras	261

CAPÍTULO V: PROPUESTA PEDAGÓGICA

5.1	Aspectos Contextuales	264
5.2	Aspectos Teóricos	268
5.3	Aspectos Metodológicos	272
5.4	Propuesta pedagógica: “Conciencia Histórica: estrategias para una enseñanza transformadora”	275
5.5	Guía del participante	281

5.6	Guía del instructor	284
5.7	Previsiones y recomendaciones	290
	CONCLUSIONES	293
	REFERENCIAS	309

INDICE DE TABLAS, FIGURAS, GRÁFICAS, REDES		Pág.
Anexo 1	Organizador gráfico de categorías y subcategorías de la Conciencia histórica	324
Anexo 2	Intervención didáctica	325
Anexo 3	Presentación en PowerPoint de contenido temático	328
Anexo 4	Productos de aprendizaje, equipo 1	331
Anexo 5	Producto de aprendizaje, equipo 2	332
Anexo 6	Producto de aprendizaje, equipo 3	333
Anexo 7	Premisa de investigación y unidades de análisis	334
Anexo 8	Guía de preguntas para grupo de enfoque	335
Anexo 9	Cuestionario escrito	338
Anexo 10	Guía de preguntas para una entrevista semiestructurada	340
Anexo 11	Carta de consentimiento informado	343
Anexo 12	Gráfico Árbol de problemas	345
Anexo 13	Tópico I Aspectos críticos de la gestión educativa	346
Anexo 14	Tópico II Soporte conceptual, metodológico y estratégico de la propuesta pedagógica	355
Anexo 15	Tópico III Propuesta de curso de práctica docente flexible (profesionalización)	367
Anexo 16	Guía del facilitador	375
Anexo 17	Guía del participante	393

LISTA DE SIGLAS

Sigla	Significado
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
COBAT	Colegio de Bachilleres de Tlaxcala
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CPESLT	Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Tlaxcala
DeSeCo	Definición y Selección de Competencias
DGB	Dirección General de Bachillerato
DOF	Diario Oficial de la Federación
EMS	Educación Media Superior
INEA	Instituto Nacional de Educación para los Adultos
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
MCCEMS	Marco Curricular Común de la Educación Media Superior
NEM	Nueva Escuela Mexicana
LGE	Ley General de Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PEC	Programa Escuelas de Calidad
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes

SEP	Secretaría de Educación Pública
UAC	Unidad de Aprendizaje Curricular
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura.

RESUMEN

El Colegio de Bachilleres de Tlaxcala, pasa por un momento clave en lo académico, la entrada en vigor del Nuevo Modelo Educativo llamado La Nueva Escuela Mexicana. Este proceso de cambio evidencia una problemática que por años ha estado presente, pero que hoy exigen atención inmediata, la escasa formación pedagógica en sus profesores, especialmente aquellos que ahora deben impartir el recurso sociocognitivo de Conciencia Histórica, antes la asignatura tradicional de Historia.

El reto es grande, porque enseñar Conciencia Histórica va mucho más allá que sólo transmitir información, en principio, requiere que el docente comprenda profundamente el concepto, lo internalice, se apropie para poder llevarlo al aula de clases con una pedagogía eficiente, para que los estudiantes lo entiendan, lo comprendan, lo vivan y se apropien de tal manera que puedan leer el pasado con mirada crítica, vincularlo con lo que ocurre en su entorno y utilizarlo como herramienta para tomar decisiones más conscientes en su vida presente y futura.

Por ello, este trabajo tuvo como objetivo explorar a través de una propuesta de intervención didáctica aplicada a un grupo de 15 estudiantes del Plantel 23 de COBAT, cómo se abordan las categorías de la conciencia histórica cuando se integran en una secuencia diseñada con intención pedagógica. Se recurrió al enfoque cualitativo y al diseño de investigación acción, utilizando instrumentos propios de esta metodología para observar, registrar y analizar los procesos vividos durante la experiencia.

Los resultados mostraron que la apropiación genuina de la conciencia histórica por parte del alumnado está estrechamente ligado a la capacidad de diseñar secuencias didácticas que integren estrategias de enseñanza que consideran las categorías de explicación histórica,

pensamiento crítico histórico y proceso histórico. Por lo tanto, la competencia del docente para planear desde una perspectiva crítica y reflexiva, integrando estas categorías es fundamental para transformar el aula en un espacio donde el pasado se entienda, el presente se cuestione y el futuro se construya con responsabilidad.

ABSTRACT

The Colegio de Bachilleres de Tlaxcala is currently undergoing a pivotal academic transition with the implementation of the New Educational Model known as La Nueva Escuela Mexicana. This process of change has brought to light a long-standing issue that now demands immediate attention: the lack of pedagogical training among teachers, particularly those who are now responsible for teaching the sociocognitive subject Historical Consciousness, formerly known as the traditional History class.

The challenge is significant, as teaching Historical Consciousness goes far beyond simply delivering information. First and foremost, it requires that the teacher deeply understands the concept, internalizes it, and makes it their own in order to bring it into the classroom with effective pedagogy. The goal is for students to not only grasp and understand it, but to truly live it and make it their own—enabling them to read the past through a critical lens, connect it to their present surroundings, and use it as a tool for making more conscious decisions in their present and future lives.

For this reason, the aim of this research was to explore, through a didactic intervention proposal applied to a group of 15 students from COBAT Campus 23, how the categories of historical consciousness come into play when integrated into a pedagogically designed

teaching sequence. A qualitative approach and action research design were employed, using instruments aligned with this methodology to observe, record, and analyze the processes experienced during the intervention.

The results showed that genuine appropriation of historical consciousness by students is closely linked to the teacher's ability to design teaching sequences that incorporate strategies aligned with the categories of historical explanation, historical critical thinking, and historical processes. Therefore, a teacher's competency in planning from a critical and reflective perspective while integrating these categories is essential to transforming the classroom into a space where the past is understood, the present is questioned, and the future is built with responsibility.

INTRODUCCIÓN

Hoy más que nunca, se debe reconocer que la formación en una Conciencia Histórica es prioritaria ante los problemas que se viven en la sociedad. Sin embargo, el desarrollo de esta habilidad se encuentra ausente en las aulas de clase en el nivel medio superior debido a una enseñanza tradicional que lejos de incentivar un pensamiento crítico con base al análisis y comprensión del pasado, únicamente se limita a la memorización de hechos y fechas; que en la mayoría de las ocasiones resulta ser indeseable para los estudiantes de este nivel.

Por lo anterior, el objetivo de esta investigación es analizar, explorar e identificar a través de una intervención didáctica los elementos que ayuden a los estudiantes del plantel 23 de Colegio de Bachilleres de Tlaxcala (COBAT), para el aprendizaje y a la apropiación de una Conciencia Histórica conduciéndolos a una reflexión sobre el pasado y entender que éste no es un asunto acabado, sino que forma parte de su presente y que sólo con su comprensión se puede concebir el presente, con todas sus circunstancias y condiciones (pensamientos, creencias, hábitos, cultura, valores, economía, etc.).

Además, se pretende generar y proporcionar un conocimiento que dote a los docentes de Colegio de Bachilleres de Tlaxcala, una visión amplia sobre cómo los estudiantes pueden construir una Conciencia Histórica en el salón de clases, que les permita comprender el pasado, vinculándolo con la realidad para analizar, interpretar e incidir en su presente y tener una mejor proyección hacia su futuro, todo esto, ante el reto de la implementación del Nuevo Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana.

Para lograr lo mencionado, se realizó una revisión y análisis amplio y exhaustivo sobre la teoría existente en publicaciones de artículos y libros científicos que permitieron conocer además de las circunstancias que limitan el desarrollo de la habilidad de la

Conciencia Histórica en los estudiantes, también aquellas que proponen elementos clave para una apropiación efectiva en los estudiantes desde las aulas de clase.

I. Antecedentes del tema.

Para comprender el surgimiento de la Conciencia Histórica, es necesario hacer una revisión del pensamiento crítico, concepto primordial en el desarrollo cognitivo del estudiante. Este concepto es entendido según Rozo y Calvache (2024) gracias a las aportaciones de McPeck (1981), Ennis (1985), Mertes (1991) y Scriven (1996), como una forma de pensamiento flexible que permite a las personas aplicar los principios de interpretación a una realidad específica, el cual implica el uso de herramientas cognitivas para poder evaluar o formular juicios sobre esa realidad. En pocas palabras es el desarrollo de la habilidad cognitiva para aplicar procesos mentales de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, que ayudan a las personas a procesar información contenida en un contexto en el que se desarrollan para poder tomar decisiones que les permitan resolver problemas que enfrentan, denotando así un aprendizaje.

Esto nos lleva a la pregunta obligada ¿Qué relación existe entre el pensamiento crítico y la Historia?, para contestar es obligatorio remitirse a Mejía y Mejía (2015, p. 433), quienes dicen que entre el pensamiento crítico y el pensamiento histórico existe un vínculo muy estrecho, pues ambas conforman los pilares para la formación de una ciudadanía, porque permite a la persona argumentar con base a lo que fue, seguido de una autorreflexión del presente a través de un proceso de metacognición para la solución de problemas, ofreciéndole una gama de posibilidades para decidir sobre su futuro.

De igual forma, Sánchez (2005, p.58) habla acerca de la epistemología del concepto, señalando que la palabra castellana historia, significa narrar, describir y explicar, funciones

que forma parte del quehacer del historiador, quien se encarga de darle un sentido más amplio con base a los cambios ocurridos en cualquier ámbito de un determinado tiempo y lugar; sin embargo, se debe tener presente que la historia es un concepto que se entiende únicamente a partir del hombre con todos los asuntos relacionados con él, y, como agente racional; tal como lo señala Heródoto, su función es descubrir lo que ha hecho y el por qué lo ha hecho. Entonces, queda claro que todos los acontecimientos históricos son actos realizados por el hombre, por tal motivo la tarea del historiador al conocer el hecho histórico es hacer un proceso de pensamiento (cognitivo) para poder identificar las causas, factores y consecuencias (proceso), para comprender el por qué, el qué y el para qué, de los actos de los distintos personajes (pensamiento histórico) y así llegar a una explicación de las consecuencias que moldean la realidad presente que se vive y tomar decisiones pertinentes (pensamiento crítico).

Asimismo, y para profundizar en el concepto de Conciencia Histórica, es importante identificar su integración conceptual; partiendo del primer concepto de Conciencia se debe aclarar que de acuerdo con el análisis de Orozco (2000), señala de manera general que es la habilidad que tiene una persona para darse cuenta de algo, determinado en dos niveles. El primer nivel es el darse cuenta de uno mismo, es decir, la autoconciencia el cual permite percibirse a uno mismo, darse cuenta de su existencia. Mientras que el segundo nivel es darse cuenta de que se ha dado cuenta, que es la auto reflexión o experiencia consciente, esta habilidad permite a todo ser vivo ubicarse dentro de un espacio y tiempo determinado e identificarse como un individuo frente a otros; esta experiencia es el centro de todas las demás experiencias que obtiene el individuo percatándose de su realidad.

Por otro lado, se tiene el concepto de Histórica, parte del conocimiento histórico, concerniente al pasado, tomando el presente como punto de partida o referencia para su interpretación (Del Moral, 2001). Este término, con origen en el conocimiento histórico y tal y como lo propone la historiografía, se busca la explicación del vínculo que da la continuidad entre el pasado y el presente, con el análisis de la causa y efecto, visualizando el pasado como una dimensión en el que se constata las características de la realidad actual.

Siguiendo esta lógica, Raymond Aron citado por López (2004), quién después de hacer una análisis y reflexión sobre el determinismo histórico y el sentido de la Historia; señala que sólo a través del pensamiento histórico se proporciona orientaciones para el presente relacionadas a la libertad humana contribuyendo al cambio social, esto a través de la reflexión y control de las pasiones humana, por tal motivo, se identifica a la Conciencia Histórica como un concepto relevante por su valor educativo y social.

Todavía más, el historiador Jörn Rüsen (2004), hace la valiosa aportación al considerar a la Conciencia Histórica no sólo como una capacidad cognitiva para interpretar el pasado, sino también como una forma narrativa que da sentido a la experiencia del tiempo al ser humano. Este mismo autor resalta que a través de esta narrativa las personas no comprenden el pasado como algo estático, sino como parte activa en la construcción de su presente y la proyección de su futuro. También señala que gracias a la Conciencia Histórica permite integrar experiencias individuales y colectivas en una secuencia coherente de cambio, continuidad y sentido, esto posibilita que la persona actúe en su contexto con una mejor comprensión de su presente.

De esta manera, tal como lo señala Santiesteban (2010), la relevancia del pensamiento histórico en los estudiantes, se basa en que al pensar históricamente le proporciona un

conjunto de herramientas para el análisis, la comprensión y la interpretación de la Historia y así, construir su propia representación del pasado, con la contextualización de los hechos históricos, conscientes de la distancia temporal que los separa del pasado dejando un conocimiento para su presente, llegando así a una Conciencia Histórica.

Así pues, la Conciencia Histórica es una habilidad clave para la formación de ciudadanos conscientes de su pasado, capaces de proponer soluciones para actuar con asertividad a la resolución de problemas de su entorno; esta consideración está fundamentada por Valle, Amézola y Cerri (2017 y 2018) citados por Bernal y Pérez (2023); en otras palabras, gracias a la Conciencia Histórica una persona puede relacionar las temporalidades del pasado con el presente, identificando los cambios o las continuidades que van a orientar sus decisiones futuras, además de facilitar su comprensión de su identidad individual, tradiciones, costumbres, valores y otras formas que construyen su realidad.

En lo que concierne a una comunidad, la Conciencia Histórica permite entender su comportamiento e interrelación en los diversos tiempos, ayudando a reflexionar las acciones comunitarias que han moldeado su presente, los capacita para apreciar diversas formas de comportamiento adoptadas en el pasado y fomenta la empatía hacia otras culturas (SEP, 2002).

Es importante retomar lo señalado por Silvia Edlin, Jan Löfström, Heather Sharp y Niklas Ammert (2022), para mejor comprensión del concepto de Conciencia Histórica que, toda la humanidad estuvo, está y estará ligado de manera inevitable al paso del tiempo, por lo tanto, todo lo vivido, lo que se vive y vivirá está completamente vinculado al presente de toda sociedad; sin embargo, como el paso del tiempo es una constante, en definitiva todos los hechos ocurridos se convierten en narrativa para dar paso a la Historia.

Con base a la idea anterior, es interesante observar cómo los hechos que enfatizan la crueldad, la maldad, la opresión o asesinatos en masas; son los que más llaman la atención de los estudiantes por involucrarlos emocionalmente, situación que permite tocar sus percepciones profundas sobre moralidad para juzgar en lo correcto o incorrecto; sin embargo, de acuerdo con lo señalado por los críticos (Reich, (2020) citado por Edling, Löfström y Sharp, (2022)), un hecho histórico negativo no puede ser borrado y olvidado por considerarlo incorrecto, sino comprenderlo desde las condiciones sociales del pasado.

Esto lleva a precisar el motivo por el cual la Conciencia Histórica, como bien lo señala Karlsson (2009); Grever y Adriaansen (2019), citados por Silvia Edlin, Jan Löfström, Heather Sharp y Niklas Ammert (2022), es considerado un concepto esencial para la enseñanza de la historia y que incluso ha sido implementado dentro de los currículos de la disciplina de Historia desde hace 40 años. El fundamento de su importancia es por la desvinculación que las personas perciben entre la Historia y su vida diaria, por ello, es evidente la necesidad de una historia interpretada con la intención de comprender el presente a razón de una conciencia moral y una sensibilidad en la forma de enseñar la Historia.

En este contexto, cobra sentido la relevancia de la Conciencia Histórica en el ámbito educativo mexicano, pues, es el segundo objetivo prioritario del Programa Sectorial de Educación, razón de la adecuación de los programas y planes de estudio que hizo la Secretaría de Educación Pública a través de la publicación del acuerdo 17/08/22, por el que establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior en observancia y cumplimiento con lo establecido en la Nueva Escuela Mexicana, cuyo propósito es brindar una enseñanza de calidad.

Es por esto que la asignatura de Historia, ahora se presenta como un recurso sociocognitivo transversal de nombre Conciencia Histórica, cuya finalidad es construir conocimientos y experiencias en el estudiante que le permita entender las condiciones y circunstancias de su realidad, el origen y desarrollo de los problemas sociales y su rol como sujeto histórico capaz de tomar decisiones acertadas; obligando a los docentes del área de sociales, tener el pleno conocimiento de los cambios para lograr una formación integral en los estudiantes.

II. Planteamiento del problema de investigación

La intención de la Nueva Escuela Mexicana al establecer un Nuevo Marco Curricular Común en la Educación Media Superior y de modificar su currículo fundamental en donde se contempla el recurso sociocognitivo de la conciencia histórica, antes llamada asignatura de Historia; es enseñar a los estudiantes a interactuar entre el pasado y el presente. Esta habilidad les permitirá analizar y evaluar los problemas de su realidad, fundamental para toda sociedad (SEP, 2023).; motivo por el cual los docentes deben cambiar su forma de enseñanza con base a una Historia Social Crítica.

Esta visión surge a finales del siglo XX con la producción historiográfica alemana, llamada Historia Social Crítica, cuya característica fue defender la enseñanza de la Historia al servicio de la sociedad (Bernal y Pérez, 2023). De la misma forma, la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt sostenía la nueva historiografía y la forma de enseñar Historia, corrientes históricas que fundamentan las investigaciones sobre Conciencia Histórica, proyectándose con fuerza a los años noventa, incluyendo así sus componentes teóricos y su sentido práctico para la sociedad.

Por consiguiente, la inquietud por el desarrollo de una Conciencia Histórica no es reciente, dada su relevancia como proceso cognitivo abstracto, que permite a los ciudadanos reconocerse como sujetos históricos, con plena comprensión del lugar que ocupa en el tiempo, consciente de su presente y a la toma de decisiones acertadas. Sin embargo, en el contexto educativo mexicano, específicamente en el nivel medio superior no se ha logrado alcanzar el objetivo de su desarrollo en estudiantes; presentándose como un problema que tiene origen en gran medida por la creencia que tienen los docentes en priorizar lo disciplinar sobre lo pedagógico (Jara y Santiesteban, 2010; Coudannes, 2010; Aquino y Ferreyra, 2012; citados por Coudannes y Aguirre, 2014).

Por esta razón se propicia una enseñanza cronológica que se limita a la transmisión y reproducción de información basado en nombres y fechas en donde se presenta al docente como figura protagonista, poseedor de la verdad según lo señalado por Bernal y Pérez (2023). Es así como el desconocimiento de una pedagogía efectiva por parte de los docentes de Historia crea la problemática de la falta de conexión entre el pasado y el presente en los estudiantes, por lo tanto, para ellos la Historia es irrelevante, carece de sentido su aprendizaje, reduciendo su interés y motivación, así como su participación social.

De modo que la enseñanza de la asignatura de Historia en las escuelas de México, no ha logrado causar los efectos positivos esperados por los programas educativos, ratificando la idea que el sustento de este problema radica en la prevalencia de una enseñanza tradicional, que consiste en la simple y llana reproducción de narrativas centradas en personalidades y gobiernos, memorización y repetición; didáctica utilizada por los docentes que imposibilitan a los estudiantes establecer una relación entre el pasado y el presente (Bernal y Pérez, 2022).

Siendo que este problema no es exclusivo del Sistema Educativo Mexicano, sino también de otras partes de Latinoamérica, Norteamérica y en el mundo; esta aseveración se sustenta en un análisis bibliométrico de investigaciones publicadas en revistas científicas en torno al concepto de “Conciencia Histórica”, tal como se desprende en la tabla 1 donde se registraron investigaciones en un período de 5 años atrás a la fecha.

Tabla 1.

Investigaciones realizadas en torno al concepto clave “conciencia histórica”. México y el extranjero

Año de publicación	No de artículos	Concepto clave Conciencia histórica en México	Concepto clave Conciencia histórica en países de habla hispana.
2018	32	2	30
2019	27	4	23
2020	26	4	22
2021	18	3	15
2022	12	0	12
2023	3	1	2

Fuente: Elaboración propia

Como se observa, en el año 2018, se publicaron 32 artículos de los cuales sólo dos son de origen mexicano, mientras que los otros 30 corresponden a países de Latinoamérica y algunos de España. En el 2019, se encontraron 27 publicaciones, de los cuales 4 son mexicanas, mientras que el resto, es decir, 23 son de origen extranjero divididos entre Latinoamérica y España. Al respecto, en el año 2020, 26 fueron las publicaciones donde se menciona el concepto de “Conciencia Histórica”, de estas publicaciones 4 son de México y los restantes (22) corresponden a Latinoamérica y España. En el 2021, fue menor el número de producción investigativa, por parte de México fueron 3 publicaciones y entre Latinoamérica y España publicaron 15 investigaciones, dando un total de 18 publicaciones

en ese año. En el año 2022, en México no se publicó investigación concerniente a este concepto y en el extranjero también disminuyó a 12 publicaciones. Finalmente, en el año 2023, México sólo realizó una publicación y en países Latinoamericanos lograron 2 publicaciones, dando un total de 3 investigaciones publicadas. De lo anterior se observa la poca investigación e información que cuentan los profesores de Historia de educación media superior sobre este importante concepto, por lo tanto no están en aptitud para elaborar didácticas que despierten el interés de los estudiantes, ni mucho menos, que logren el objetivo sobre la comprensión de la vinculación entre el pasado y el presente, que les permita entender los problemas en los que están inmersos para la toma de decisiones acertadas, en otras palabras, el desarrollo o apropiación de una Conciencia Histórica.

Consecuentemente, la falta de formación pedagógica y la priorización de lo disciplinar por parte de los docentes, impide una enseñanza que integre claramente el concepto de Conciencia Histórica y sus componentes; esta situación dificulta al estudiante una comprensión profunda del pasado y su relación con el presente y futuro. Todavía más, el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), señala que con esta base conceptual y práctica se puede aspirar a una formación que permita a los estudiantes no solo adquirir conocimientos, sino también posicionarse críticamente frente a los problemas sociales de su entorno.

En este tenor, la Conciencia Histórica es fundamental para construir una conciencia ciudadana crítica con origen en la comprensión del tiempo histórico desde una perspectiva crítica y cultural (Fernández, 2017). Por consiguiente, es esencial que el docente cuente con información y preparación pedagógica con miras al desarrollo y apropiación de la Conciencia Histórica en sus estudiantes, con prácticas pedagógicas bien estructuradas que incluyan las

categorías de explicación histórica, proceso histórico y pensamiento crítico histórico que permita generar experiencias de aprendizaje significativas para el alumnado. Asimismo, y considerando que los docentes que imparten la asignatura de Conciencia Histórica no cuentan con una formación pedagógica, es menester llevar a cabo una investigación con base a una intervención didáctica contextualizada al Plantel 23 de COBAT, que integre las categorías de este recurso sociocognitivo que permita un aprendizaje de la Conciencia Histórica en los estudiantes.

III. Preguntas de investigación

Derivado del problema antes planteado, esta investigación se centró en diseñar una intervención didáctica que generara experiencias de aprendizaje para mejorar el desarrollo de la Conciencia Histórica, estableciendo como preguntas de investigación las siguientes:

Pregunta general:

- ¿Qué experiencias de aprendizaje favorecen el desarrollo de la Conciencia Histórica en estudiantes del Plantel 23 de COBAT?

Preguntas específicas:

1. ¿Cómo influye la categoría de explicación histórica en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes del Plantel 23 de COBAT para el aprendizaje de la Conciencia Histórica?
2. ¿De qué forma contribuye la categoría de pensamiento crítico histórico en el aprendizaje de la Conciencia Histórica de los estudiantes del Plantel 23 de COBAT?
3. ¿De qué manera se manifiesta el aprendizaje de la Conciencia Histórica en los estudiantes del Plantel 23 de COBAT a partir de la categoría de procesos históricos?

Estas preguntas de investigación llevan a plantear los siguientes objetivos:

IV. Objetivo general

- Analizar las experiencias de aprendizaje que favorecen el desarrollo de la Conciencia Histórica en los estudiantes del Plantel 23 de COBAT.

V. Objetivos específicos

1. Examinar la influencia de la categoría de explicación histórica en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes del Plantel 23 de COBAT para el desarrollo de la Conciencia Histórica.
2. Evaluar la contribución de la categoría de pensamiento crítico histórico en el desarrollo de la Conciencia Histórica por parte de los estudiantes de COBAT.
3. Identificar las manifestaciones del desarrollo de la Conciencia Histórica en los estudiantes del Plantel 23 de COBAT a partir de las experiencias de aprendizaje con base a la categoría de procesos históricos.

Como consecuencia de las preguntas y objetivos de la investigación, el objeto de estudio se centra en una intervención didáctica para el aprendizaje de la conciencia histórica en estudiantes del Plantel 23 de COBAT. Esta intervención contempla los elementos teóricos de la conciencia histórica como son la explicación histórica, pensamiento crítico histórico y proceso histórica con la intención de generar experiencias significativas para el aprendizaje en el estudiante y así producir un conocimiento útil y aplicable que contribuya a mejorar significativamente la enseñanza de la Conciencia Histórica.

VI. Justificación e importancia del estudio

En principio, se debe reconocer que es alarmante que desde tiempo atrás a la actualidad, la asignatura de Historia no ha logrado alcanzar que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos, una de las causas de esta situación es la mencionada por Nosei (2007), quién señala que la enseñanza de la Historia se presenta como una secuencia de hechos, en él sólo se destaca lo político, militar, diplomático y económico con base a los contenidos disciplinares del currículo, pero que no logra aprendizajes profundos en los estudiantes.

En tal sentido, Chaviano, Albar y Cortés (2019) señalan que la formación de los profesores de educación media superior es disciplinar, es decir, son profesionales en distintas áreas del conocimiento, no obstante, carecen de una formación pedagógica y aunque, el acuerdo 447 del Diario Oficial de la Federación establece las competencias docentes, estos no se visualizan en logros al respecto.

De manera semejante, en el Plantel 23 de COBAT, si bien es cierto, los docentes que imparten el recurso sociocognitivo de Conciencia Histórica son profesionales en Derecho e Historia, carecen de una formación pedagógica. Aunado a esto, la implementación del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el ciclo escolar 2023-2024, conlleva a la aplicación del Nuevo Marco Curricular Común, mismo que contempla dentro del currículo fundamental el recurso sociocognitivo de la Conciencia Histórica, obliga a los docentes de esta asignatura dejar atrás las prácticas educativas de una enseñanza tradicional.

Por esta razón, el contexto escolar y académico del Plantel 23 de COBAT, requiere de manera urgente que sus docentes encargados de impartir esta asignatura, cuenten con una preparación pedagógica o por lo menos tener conocimientos esenciales para el diseño de

estrategias didácticas que generen experiencias significativas para el desarrollo de la Conciencia Histórica, que ayuden a llegar a los objetivos del Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana con la formación integral de los estudiantes (SEP, 2018).

Frente a este panorama, esta investigación cobra especial relevancia, tanto en el ámbito escolar como el académico, pues no se trata sólo de documentar el problema educativo sobre la deficiencia de las prácticas docentes en el desarrollo de una Conciencia Histórica, sino de analizar y explorar un camino reflexivo y práctico del quehacer docente que contribuya a transformar la realidad educativa del Plantel 23 de COBAT, a través de una intervención didáctica que busca generar el aprendizaje de la Conciencia Histórica. Además, al investigar sobre cómo se desarrolla la Conciencia Histórica en los estudiantes, responde a una necesidad académica vinculado a una urgencia social, considerando que este nivel educativo es determinante en la formación de ciudadanos que sean capaces de comprender de manera crítica su presente a partir de los hechos pasados para decidir sobre su futuro.

Al mismo tiempo, resalta a la vista el aporte académico de la presente investigación relacionado al enfoque con el que se plantea, debido que si bien es cierto, existen investigaciones relacionadas al concepto de Conciencia Histórica, no ha sido analizada desde la perspectiva de la educación media superior, para poder conocer, identificar y explicar las estrategias didácticas empleadas dentro del diseño de la intervención didáctica, conocer a fondo sus componentes para integrarlos de manera contextualizada y que genere en los estudiantes un aprendizaje significativo de la Conciencia Histórica; tal es el ejemplo de la investigación de Mendoza y Mamani (2012) que al igual que la de Pantoja, Loaiza y Posada (2014) la investigan desde la perspectiva de la formación docente en ciencias sociales; el de Bernal y Pérez (2023) en donde la analizan como parte del proceso de enseñanza aprendizaje

de la Historia; Fernández (2017) la analiza como elemento de cambio en la enseñanza aprendizaje de la Historia; González (2006), la analizan con perspectiva en el uso de los libros de texto como medios para desarrollarla y también a Sánchez que publicó en el 2000 una investigación sobre el análisis de los elementos que la componen. Contrario a estas investigaciones, este estudio se enfoca de manera directa a estudiantes de educación media superior, abriendo una línea de análisis en un área poca explorada.

En particular, los hallazgos que se generen en esta investigación permitirá fundamentar propuestas pedagógicas contextualizadas, que respondan a las condiciones reales de los estudiantes del Plantel 23 de COBAT y de otros planteles de diversos subsistemas pertenecientes a este mismo nivel educativo, adquiriendo un sentido más formativo, reflexivo y significativo en el estudio de los procesos históricos, desde la experiencia del propio estudiante; contribuyendo a que al área académica deje atrás el paradigma tradicional y se alinee a los principios de la NEM y del MCC.

Sin embargo, como toda investigación que se sitúa en un contexto y población específico y delimitado, se reconoce sus alcances y limitaciones; los cuales permite dimensionar con precisión la magnitud de sus aportaciones, en el sentido de que los resultados pueden ser interpretados y aplicados únicamente si las condiciones y el contexto lo consientan.

Lo anterior se puede observar, en el hecho de que el estudio de esta investigación es de carácter cualitativo centrado en el aprendizaje de la Conciencia Histórica en estudiantes del Plantel 23 de COBAT, por lo que se recuperarán las voces de los estudiantes, se explorarán sus procesos de pensamiento con base a su realidad para construir una visión cercana a las experiencias de los estudiantes frente a la enseñanza de la Conciencia Histórica.

Aunque, el estudio busca contribuir a ampliar la visión en el campo académico, se debe considerar que este nivel ha sido poco atendido en este aspecto, es por eso que sus límites se encuentran en su carácter contextual, centrada en un solo plantel por lo que impide hacer una generalización de los hallazgos a todo el subsistema COBAT, además, al enfocarse en una muestra intencionada de estudiantes sobre el cual se emplea técnicas de investigación cualitativas como grupo de enfoque, entrevista y cuestionarios, el análisis y la interpretación de las narrativas varían por su lógica contextual.

Pero, pese a estas limitaciones, el estudio ofrece una base sólida para futuras investigaciones que deseen retomar la propuesta, ampliando la muestra, comparar contextos educativos o incorporar a otros actores como, por ejemplo, docentes y padres de familia.

Para concluir, se menciona que en definitiva esta investigación tiene el potencial de enriquecer el campo académico, gracias al aporte de nuevas evidencias sobre la Conciencia Histórica en educación media superior, convirtiéndose en una herramienta útil para los docentes, directivos y diseñadores de políticas educativas que deseen alcanzar una enseñanza más humana, crítica y transformadora.

VII. Estado del Arte

Respecto al estado del arte, y considerando que se trata de un proceso investigativo importante para conocer lo que se ha estudiado y escrito sobre el tema que sustenta la presente tesis (Molina 2005), se realizará un análisis cronológico de las investigaciones sobre el concepto de Conciencia Histórica, para tener una visión amplia sobre las perspectivas sobre las cuales trabajaron los diversos autores. Aunque estos estudios datan de más de 40 años, se citarán los de mayor relevancia.

En primer lugar, se cita la investigación de Tesis para Doctorado de Andrea Sánchez Quintanar realizada en el año 2000, titulado “Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México” en donde comparte su postura acerca de considerar a la historia como un conocimiento esencial, por lo que su enseñanza debe ir más allá de lo didáctico, integrando enfoques pedagógicos y científicos. Esta investigación doctoral se dividió en dos partes, una teórica enfocada a la relación entre historia, filosofía y educación, y una segunda que es la práctica, que analiza cómo se ha enseñado Historia desde el siglo XIX hasta la actualidad, sobre el cual evaluó el nivel de conciencia histórica en estudiantes. Con los resultados, propone una significativa mejora para la formación de docentes porque integra conceptos clave como el tiempo histórico, sujeto histórico y la relación pasado y presente.

Más adelante, en la investigación de M. Paula González, titulado “Conciencia histórica y enseñanza de la Historia: una mirada desde los libros de texto” realizada en el 2006, analiza la enseñanza de la Historia desde la perspectiva escolar a través del empleo de los libros de texto y su efectividad para lograr en los estudiantes el conocimiento histórico que es base fundamental para la Conciencia Histórica. En esta investigación la autora parte del contexto áulico, para resaltar que es en este espacio donde los estudiantes desarrollan y construyen la Conciencia Historia, describiéndolo como la capacidad de percibir, interpretar y orientarse en el tiempo. Es a partir de una matriz propuesta por Jörn Rüsen, que valora la efectividad del empleo de los libros de texto y saber qué representaciones del pasado se promueven y qué competencias históricas se fomentan.

Cinco años más tarde (2011), Carmen Lucía Cataño Balseiro publicó su investigación titulada “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”, en el cual, analiza la definición de Conciencia Histórica proporcionada por este autor, afirmando que este concepto es una forma en que las

personas le dan sentido a su pasado para entender su presente y proyectarse en el futuro y que, junto con la memoria histórica se forma a lo que se conoce como cultura histórica. Esta cultura se manifiesta en cómo los individuos y sociedades se relacionan de manera activa con su pasado con base en sus experiencias ocurridas a lo largo del tiempo, las cuales deben ser percibidas, comprendidas e interpretadas para ser la guía y motivación en la vida; en otras palabras, ayuda a las personas a comprender cómo construyen su identidad y la forma de ver el mundo con base en su pasado.

Posteriormente en el 2012; Alí López Bohórquez realizó una publicación titulada “La nueva historia de Venezuela en una era de cambios: ensayo sobre la necesidad de conciencia histórica”, es esta investigación el autor analiza el contexto histórico de Venezuela para dar referencia de que para entender el presente se toma como referencia a un período de 200 años atrás, tomando como figura central al Libertador Simón Bolívar. El autor menciona lo novedoso que como nunca, el pasado es considerado como base para comprender y dar sentido a lo que ocurre en el presente, es por ello que, su ensayo plantea la importancia de desarrollar una conciencia histórica para comprender los cambios en las estructuras políticas, sociales, económicas, educativos, culturales e ideológicos que han moldeado el presente de la sociedad venezolana.

Un año después (2013), Isabel Barca hace una importante aportación, con la investigación titulada “Conciencia histórica: Pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal” da a conocer a través de un estudio cualitativo cómo se enseña Historia en las escuelas. Con base en anteriores investigaciones de Peter Lee y Denis Shemilt de Reino Unido, da cuenta que lo más importante en la actualidad es identificar cómo piensan los jóvenes sobre la historia con base a la concepción de Conciencia Histórica propuesta por

Jörn Rüsen. Su estudio se llevó a cabo con estudiantes portugueses de noveno grado de escolaridad, analizando sus narrativas sobre la historia de su país y el mundo para comprender cómo conectan lo que saben del pasado con la formación de su identidad personal, nacional y global; así como su percepción del cambio histórico y el paso del tiempo. Su objetivo fue entender cómo los jóvenes construyen su conciencia histórica para pensar en formas más efectivas de enseñar Historia.

Para el año 2014, Antoni Santiesteban Fernández y Carles Anguera Cerarols, publican su investigación titulada “Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro”, en donde demostraron la relación entre la Conciencia Histórica y la educación para el futuro, concluyendo la importancia la importancia del análisis y reflexión sobre el pasado para que el estudiante pueda desarrollar un pensamiento crítico de futuros alternos y tomar decisiones con responsabilidad.

En ese mismo año (2014), Mariela Alejandra Coudannes Aguirre realiza dos publicaciones. En una de ellas titulado “Construir la Conciencia Histórica. Un estudio de caso sobre la formación inicial y primeras experiencias sobre profesores en Argentina en el cual, investiga la relevancia de una formación docente de secundaria para comprender la realidad que se vive en el aula respecto a la enseñanza de la Historia, subrayando su demanda en una formación inicial con una mayor profundidad del tiempo histórico debido a su complejidad para la problematizar el presente, considerando experiencias tomadas del contexto del estudiantes para la elaboración de propuestas didácticas pertinentes. En su segunda publicación de prestar mayor atención a la complejidad del tiempo histórico, el cuestionamiento del presente y el análisis de los contextos para implementar estrategias didácticas que logren una apropiación de la Conciencia Histórica en los estudiantes.

En la segunda publicación de Coudannes (2014), titulado “Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas”, presenta una visión general sobre estudios educativos sobre la Conciencia Histórica desde la perspectiva didáctica. En esta investigación resalta el interés por comprender los factores que influyen en el desarrollo y construcción de una Conciencia Histórica. También resalta la importancia de considerar los contextos para que los estudiantes desarrollen la capacidad de la narrativa que expliquen su presente conectándolo con el pasado.

Simultáneamente, en el 2014, Paula Tatiana Pantoja Suárez, Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga y Rocío del Pilar Posada López publicaron su investigación titulada “Ecos del ayer, el hoy y el mañana: La Conciencia Histórica como concepto y propuesta en la formación de Licenciados en Ciencias Sociales”, el propósito de este estudio fue reflexionar sobre cómo se puede formar la Conciencia Histórica desde la enseñanza de la Historia Regional, es decir, desde las historias locales y cercanas al contexto de los estudiantes. Con una metodología en la teoría fundamentada, los autores buscaron vincular la teoría con la práctica para construir propuestas didácticas que respondan a las necesidades que viven quienes enseñan, de esta manera, su objetivo más importante fue fortalecer la formación de los futuros docentes en Ciencias Sociales con base a dos aspectos clave: por un lado, entender la Conciencia Histórica como herramienta esencial en la enseñanza, y por otro, aprovechar la historia regional como recurso didáctico para desarrollarla, todo esto desde el contexto colombiano.

Posteriormente, en el 2017 Antoni Santiesteban Fernández, nuevamente publica una investigación titulada “Del tiempo histórico a la Conciencia Histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en los últimos 25 años”, en el cual reflexiona la transformación en el aprendizaje de la temporalidad y la enseñanza de la Historia. Su análisis

parte de la rigidez de la psicología evolutiva en el ámbito educativo a nuevas propuestas sobre didáctica de la Historia y cómo hoy en día ambas miradas se vinculan para el desarrollo de un pensamiento histórico y una conciencia temporal histórica; subrayando la importancia de fortalecer la Conciencia Histórica en las escuelas para formar ciudadanos críticos y conscientes.

En el mismo año, Sebastián Plá (2017) en su publicación titulada “Conciencia Histórica e Investigación en enseñanza de la Historia”, invita a reflexionar sobre las ideas de Jörn Rüsen, en torno a la Conciencia Histórica para conocer cómo han influido en la forma en cómo el día de hoy se investiga y se enseña la Historia. En su estudio explora las características más importantes de este concepto y su relación con la cultura histórica, el razonamiento moral y la capacidad de construir narrativas con base en el pasado. Menciona que en la práctica educativa se ha centrado en dos ideas principales: la competencia narrativa y la escritura histórica, promovidas principalmente por Isabel Barca y por los estudios comparativos del proyecto Youth and History, realizados por Magne Angvik y Bodo Von Borries. También reconoce el valor de la Conciencia Histórica al llevarlo más allá del aula, es decir, en espacios sociales, culturales y personales, pero sin llevarlo a la universalidad porque impondría una sola forma de entender la historia, impidiendo considerar las distintas realidades culturales.

Sólo un año después, en el 2018 Diego Miguel Revilla y María Sánchez Agustí publican su investigación titulada “Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica”; en él hacen mención del enorme interés por comprender como se construye la memoria colectiva y la Conciencia Histórica, considerándolos como conceptos esenciales para que las sociedades interpreten su presente con base en el pasado y

tengan una proyección más acertada hacia el futuro. En este estudio, analizan los enfoques teóricos de Jörn Rüsen, dándoles gran importancia para una educación histórica, identificando conceptos llamados como de segundo orden que promueven una meta reflexión para la formación del pensamiento histórico para la comprensión de la Historia en la sociedad.

. Más adelante, Niklas Ammert, Silvia Edling, Jan Löfström y Heather Sharp publicaron colaborativamente en el 2021 una investigación (escrito en inglés) cuyo título fue “Mapeo de la conciencia moral en la investigación sobre la conciencia y la educación: un análisis de contenido sumativo de 512 artículos de investigación publicados entre 1980 y 2020”, en el cual analizan investigaciones sobre la enseñanza de la Historia y profundizan su análisis en los llamados conceptos de tercer orden y su relación con la conciencia moral. Su intención es conocer cómo y con qué frecuencia son utilizados estos conceptos en las diversas investigaciones educativas realizadas entre 1980-2020. Al concluir su análisis identificaron a cinco temas principales que reflejan las diversas maneras para entender el pasado en función del presente y del futuro: cosmopolitismo, democracia, emancipación, formación del carácter y luchas existenciales, que, de acuerdo en lo señalado por los autores, estos temas representan un marco diferente de pensar cómo enseñar una historia crítica y significativa.

Posteriormente, estos mismos autores publicaron en el 2022 un libro titulado “Conciencia Histórica y Moral en la Educación” el cual, invita a reflexionar sobre cómo los valores éticos tienen relación directa con la enseñanza de la Historia; en este libro se analiza cómo los jóvenes enfrentan dilemas morales e históricos buscando respuestas a través de una vinculación con los valores democráticos y los derechos humanos. Esta información es obtenida por los autores a partir de un proyecto internacional, en el cual, a lo largo de cuatro

años exploran la manera como se entrelazan la conciencia histórica y la moral en el ámbito educativo; los resultados obtenidos son herramientas teóricas que ayudan a los docentes a enseñar Historia como disciplina curricular y como vía para formar ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos con la sociedad. Al final los autores recalcan que aprender historia no solo es conocer el pasado, sino también una oportunidad para formar un juicio sobre lo que está bien o mal hoy en día, y cómo las decisiones pueden construir un futuro más justo.

Después de un año, en el año 2023, Leyani Bernal Valdés y Francisco Alberto Pérez Piñón publican su investigación titulada “Conciencia Histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria “, donde reconocen que la enseñanza de la Historia en las escuelas sigue practicándose de manera tradicional, donde priorizan los relatos centrados en grandes personajes y gobiernos; este enfoque limita a los estudiantes en el desarrollo de conexiones creativas con su entorno social y la transformación de su realidad. Por lo anterior, los autores proponen el análisis profundo sobre qué es la Conciencia Histórica, de cómo se relaciona con la narrativa y como se emplea en la didáctica de la Historia, identificando su función en la vida social de las personas. Con el análisis teórico se detectaron diversas problemáticas en el modo que se enseña y aprende Historia, es como a partir de los resultados los autores sugieren alternativas que apuntan a desarrollar una enseñanza más reflexiva y que estimula el pensamiento crítico.

Simultáneamente el 2023, Paula Tatiana Pantoja Suárez en su publicación titulada “Conciencia histórica: trayectos desde procesos de formación, desempeños y prácticas docentes en ciencias sociales” presenta los resultados de una investigación doctoral con sustento en la premisa de que la Conciencia Histórica en el docente de Ciencias Sociales no

es fija ni uniforme, sino que se forma de distintas maneras a consecuencia de su trayectoria profesional, de cómo es su comprensión del tiempo y su propia historia como sujeto. Es un estudio cualitativo con un enfoque teórico, que lleva a la autora a analizar cómo se construye el conocimiento histórico dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la formación docente. Este estudio concluyó que para la enseñanza de las Ciencias Sociales se deben articular tres escenarios: la memoria y el pasado, el presente como tiempo vivo y el futuro como expectativa en donde cada uno de estos espacios se va construyendo la Conciencia Histórica de manera dinámica, influida no solo por los contenidos sino por la realidad social, cultural y territorial en la se enseña, por ello, propone que en el proceso de la formación docente se articule la teoría con la práctica, reconociendo que para enseñar historia se debe entender cómo el ser humano vive el tiempo de forma diversa y profunda.

Después de hacer una revisión sobre las distintas investigaciones y enfoque se han desarrollado alrededor de este tema, se puede concluir que el estado del arte no solo permite reconocer los avances y sus aportaciones más significativos en este campo, sino también visibilizar los vacíos y desafíos que siguen presentes.

En este sentido, es pertinente mencionar que, si bien es cierto, existen investigaciones que reconocen la necesidad de transitar de una enseñanza tradicional de la Historia hacia una enseñanza activa, reflexiva y transformadora, que sea capaz de promover un pensamiento crítico y establecer un vínculo entre el pasado y el presente; también es evidente que muchas de estas investigaciones se desarrollaron desde distintos enfoques. Unas investigaciones se centraron en la construcción de la Conciencia Histórica, otras abordan su enseñanza desde la práctica docente, y otras más la analizan para una formación ciudadana o memoria colectiva como eje.

Sin embargo, aunque existen avances importantes en el estudio de cómo se enseña y cómo se construye la Conciencia Histórica en el nivel medio superior, éstas son escasas en el ámbito hispanohablante; pues, las publicaciones existentes provienen de contextos de habla inglesa y han sido elaboradas por los autores Niklas Ammert, Silvia Edling, Jan Löffström y Heather Sharp.

Por último es conveniente mencionar que, la presente tesis representa un aporte novedoso y significativo, ya que es la primera de habla hispana en explorar de manera directa cómo se manifiesta y se desarrolla la Conciencia Histórica en los estudiantes del nivel medio superior, específicamente en estudiantes del plantel 23 de COBAT a través de una intervención didáctica; enriqueciendo el campo de estudio y a la vez ofrecer nuevas rutas de reflexión que respondan a las necesidades educativas actuales.

VIII. Estructura de la tesis

Para poder tener una comprensión más fluida de este proceso investigativo, se describirá brevemente cada capítulo en la que se organiza esta tesis

En tal sentido, la presente tesis se estructura en una primera parte de introducción y aspectos generales de la investigación, seguido de cinco capítulos ordenados cronológicamente en el estudio sobre el desarrollo de la Conciencia Histórica a través de una intervención didáctica con el objetivo de incentivar el aprendizaje de este concepto en estudiantes del plantel 23 del COBAT.

En el primer capítulo, se plantea el Marco Contextual, que de manera deductiva se expone el estado de la Conciencia Histórica a partir de un contexto internacional con el análisis de organismos internacionales que tienen injerencia en el ámbito educativo y que

emiten políticas que son aplicadas en sus países miembros, hasta la descripción del contexto comunitario donde se ubica el plantel 23 de COBAT, al cual pertenecen los estudiantes que los sujetos de estudio.

A continuación, en el segundo capítulo se encuentra el Marco Teórico, en este, como su nombre lo dice, se describe teóricamente a la Conciencia Histórica con base en las investigaciones publicadas por los diversos investigadores, analizando desde el propio concepto de Historia como disciplina, cómo ha sido su enseñanza tradicional, las dimensiones que integran a la Conciencia Histórica y cómo se llega a considerarse como recurso sociocognitivo dentro del Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana.

Después, en el capítulo tres se ubica la Metodología, donde se describe el proceso metodológico aplicado dentro de la presente tesis, así como el enfoque, la premisa de investigación, selección de muestra, recolección de datos, el procedimiento de jueceo hasta el reporte de investigación.

En el capítulo cuatro, el cual se describe el análisis de los resultados obtenidos al final de la aplicación de la intervención didáctica, los resultados de la aplicación de los instrumentos de investigación y su análisis en una triangulación.

Por último, en el capítulo cinco, se presentan las conclusiones generales del estudio, después del análisis riguroso de los resultados obtenidos a lo largo de la investigación. Es importante mencionar que, en este apartado, se vincularán los principales hallazgos obtenidos con relación a los objetivos planteados para así dar cierre al proceso investigativo. Asimismo, se expondrán de manera ordenada la propuesta y recomendaciones que emergen de los hallazgos, con la intención de presentar aportaciones que lleven a una mejora de las prácticas educativas docentes en el desarrollo de la Conciencia Histórica en educación media superior.

CAPÍTULO I.

MARCO CONTEXTUAL

Para una mejor comprensión del escenario en el que se desarrolla la presente investigación relativa a la Conciencia Histórica, es importante analizar el contexto educativo normativo desde sus distintas escalas como lo es el internacional, nacional y estatal. Para ello, es imprescindible reconocer el carácter formativo de la Conciencia Histórica, de ahí que no surge de manera aislada, ni responde a una preocupación exclusiva de una comunidad, sino que es parte de una realidad más amplia (Rojas, 2013), construida a partir de decisiones políticas para una mejor sociedad y que inciden directamente en la cuestión pedagógica.

En este sentido, es importante conocer las políticas educativas emitidas por los organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional que, en mayor o menor medida sus directrices han sido adoptadas por sus países miembros, marcando líneas generales para la formación de sus ciudadanos. Estas recomendaciones, al aterrizar en el ámbito nacional son traducidas en reformas, planes y programas educativos que, finalmente, se implementan en las aulas de clase, tal como ocurre en el Plantel 23 del Colegio de Bachilleres de Tlaxcala.

1.1. El contexto internacional de la Conciencia Histórica.

En el contexto internacional, organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) han señalado que el fomento y desarrollo de pensamiento crítico en los ciudadanos es primordial, por lo que es un objetivo

prioritario en los lineamientos de las políticas educativas que los países miembros deben seguir. Aclarando que la Conciencia Histórica es clave para lograr el desarrollo de un pensamiento crítico.

Cada uno de estos organismos internacionales operan con enfoques distintos para contribuir al diseño de políticas públicas con el fin de fortalecer los sistemas de educación. La colaboración entre estas organizaciones y los gobiernos nacionales de los países miembros, van marcando las tendencias educativas y estableciendo estrategias para enfrentar los desafíos de un mundo más interconectado (Maldonado, 2000). En este sentido, el desarrollo del pensamiento crítico y conciencia histórica se destacan como una tendencia en educación con el objetivo de formar ciudadanos responsables.

1.1.1. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO)

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura) ha publicado diversos documentos que dan directrices abordando el pensamiento crítico y de manera indirecta a la Conciencia Histórica, su importancia en la educación, en la cultura y la sociedad. La perspectiva con la que se hace noción a la Conciencia Histórica es a través de la promoción del respeto mutuo, la paz, los derechos humanos, diversidad cultural, protección del patrimonio, prevención del odio y la discriminación.

Un primer acercamiento a estas políticas se encuentra en el informe de 1988-1989, en el cual se destaca los esfuerzos para preservar el patrimonio cultural inmaterial en América, tales como las tradiciones populares, lenguas minoritarias y folclores, mismas que son esenciales para fortalecer la identidad cultural y la conciencia histórica de los pueblos. Entre

las iniciativas planteadas, se incluye la producción de videocasetes que permitirán documentar las danzas y la música tradicional, esto ayudará a la conservación y conexión con el pasado. De la misma manera, se promueve la publicación de diccionarios de lenguas vernáculas, que, sin duda, será clave para preservar y revitalizar idiomas en riesgo, fomentando a su vez la diversidad lingüística.

En la convención realizada por la UNESCO en el año de 2003 con motivo de la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, se refuerza la importancia de este legado como motor de cohesión social y desarrollo sostenible, en el que se conecta el pasado con el presente. A partir de esta convención y la adopción de esta recomendación, 145 países miembros la han ratificado, reconociendo la relevancia del patrimonio inmaterial en la construcción de una conciencia histórica intergeneracional.

Para terminar, es necesario reconocer el liderazgo de la UNESCO en el tema de la ciudadanía mundial, en el que se integra las dimensiones cognitivas, socioemocionales y conductuales, para formar ciudadanos responsables ante los desafíos globales como el cambio climático y las desigualdades presentes. Cabe aclarar que esta convención actualiza la recomendación dada por el organismo en el año de 1974, y que, en el del 2003, hace énfasis en la educación como una herramienta clave para construir sociedades pacíficas e inclusivas; además, incorpora principios rectores que orientan la transformación educativa, siendo una de ellas la conciencia histórica.

1.1.2. Banco Mundial (BM)

Para tener mejor comprensión sobre la función del Banco Mundial, se cita a Ascolani (2008), quien señala que es un organismo internacional dedicado a garantizar la transparencia

y equidad en la asignación de recursos financieros destinados a la educación. En una remembranza se puede decir que, es a partir de los años 80, cuando surge una preocupación por los resultados de las inversiones realizadas en políticas nacionales y su impacto en la sociedad. Desde entonces, la educación pasó a ser una prioridad en el ámbito de las políticas públicas de desarrollo, siendo hasta el año de 1990, cuando el Banco Mundial reconoció a la educación como un pilar fundamental para el desarrollo económico y social de una nación, asignándole un lugar destacado dentro del gasto público.

Además de su rol como entidad financiera, Ascolani (2008) afirma que el Banco Mundial también asumió el papel de asesor en políticas públicas, por lo que desde entonces emite recomendaciones a los países miembros derivado de los compromisos financieros adquiridos. Estas recomendaciones, no son más que reformas políticas educativas que se establecen con el objetivo de garantizar perfiles formativos alineados a las necesidades de los modelos económicos vigentes.

De esta manera, el Banco Mundial se ha consolidado en el ámbito educativo con el argumento de lograr un desarrollo global, emitiendo documentos como por ejemplo del de “Mejorar el aprendizaje y la equidad a través de sistemas educativos más sólidos” (BM, 2020); en este informe, la institución subraya la necesidad de lograr sistemas educativos más sólidos con el propósito de fomentar el progreso económico y la inclusión social, para ello, destaca tres pilares, el primero es la equidad; el segundo el aprendizaje y el tercero, el fortalecimiento de los sistemas educativos.

En este sentido, el Banco Mundial publica una amplia gama de informes y documentos relacionados con la educación y el desarrollo, abarcando diversos temas en políticas educativas, calidad de la educación y el acceso equitativo al aprendizaje. Aunque,

no existe algún documento en específico relacionado a la Conciencia Histórica como tema central, si se contemplan temas que hace referencia a aspectos del pensamiento crítico y como consecuencia a la Conciencia Histórica, por ejemplo, el desarrollo de habilidades críticas para fomentar las competencias fundamentales para el crecimiento económico y social, esto, como parte de una educación más amplia en la formación de una ciudadanía informada.

Siguiendo esta línea, la publicación “Ampliar oportunidades y construir competencias para jóvenes”, emitida por el Banco Mundial en el 2007, examina la necesidad de crear más oportunidades para los jóvenes y ayudarles a desarrollar las habilidades necesarias para que puedan enfrentar los retos del siglo XXI. Este documento, también resalta la importancia de dotar a los jóvenes con herramientas que les permita tener éxito en el mundo laboral y puedan contribuir con el desarrollo social y económico de sus comunidades.

Otro ejemplo, se encuentra en el informe sobre el Desarrollo Mundial, publicado por el Banco Mundial en el 2018, cuyo título es “Aprender para hacer realidad la promesa de la educación”, en este informe, se analiza la situación actual de la educación en el mundo, resaltando los retos que enfrentan los sistemas educativos con repercusiones para el desarrollo de una conciencia en los estudiantes. Una de las conclusiones principales a que se llegó, es el de un “aprendizaje en crisis”, en el que describe la situación que refleja que muchos estudiantes no están adquiriendo las habilidades y conocimientos necesarios para tener éxito en la vida adulta. Entre las habilidades mencionadas se encuentran las cognitivas y las socioemocionales, mismas que se encuentran estrechamente relacionadas a la conciencia histórica, pues implica la capacidad de analizar información para fomentar el pensamiento crítico.

Ahora bien, el informe también destaca la necesidad de fortalecer los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza, lo que incluye la formación de docentes capacitados y comprometidos; además del diseño de planes y programas de estudio (BM, 2018), en el que se incorporen temas importantes vinculados a la conciencia histórica, tal es el caso de historia, estudios sociales y cultura. De esta forma, aunque si bien es cierto, el enfoque central no es la conciencia histórica, los elementos que aborda e incluye son esenciales para la formación de una ciudadanía responsable, informada y consciente de su historia.

Para concluir, se subraya el interés del Banco Mundial para el desarrollo de habilidades y conocimientos que vinculen a los jóvenes con su pasado, debido a que al aprender la historia les ayuda a entender el entorno en el que viven, a valorar la diversidad cultural y a participar activamente en la creación de una sociedad más equitativa y justa (BM, 2007). Asimismo, el Banco Mundial precisa la necesidad de equipar a los jóvenes con habilidades y oportunidades para prosperar en un mundo cambiante. Hablando desde la perspectiva de la Conciencia Histórica, el informe del Banco Mundial del año 2007 enfatiza el valor de la educación inclusiva y la conexión imperante con el pasado para formar ciudadanos informados y comprometidos en una sociedad más justa y equitativa.

1.1.3. La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

A lo largo de la historia, los sistemas educativos han sido diseñados de manera que el aprendizaje se concentre en etapas específicas de la vida, especialmente durante la infancia y la adolescencia. Aunque, este modelo tradicional ha demostrado ser eficaz durante muchas décadas, actualmente no responde de manera adecuada a las exigencias de un mundo en

constante transformación y más cuando las habilidades necesarias para prosperar están en constante cambio (OCDE, 2019).

Por lo anterior, las instituciones educativas y los estudiantes están obligados a comprender sus etapas de transición como una evolución inevitable con base a una Conciencia Histórica. Esto es así, porque al analizar e identificar cómo van cambiando las necesidades de competencias en el transcurso de diferentes períodos, por ejemplo, desde la revolución industrial hasta la era digital, se evidencia y se acepta la necesidad de un sistema educativo eficaz, que no solo prepare a las personas para un momento determinado, sino que las prepare con la habilidad de adaptarse y aprender de manera continua, según lo requiera las condiciones de su realidad (OCDE, 2019).

Por su parte, la OCDE, aborda la educación y las competencias necesarias para el siglo XXI a través de dos iniciativas clave, la primera se trata de la Definición y Selección de Competencias (SeDeCo) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), emitidas en el año de 1997. En este mismo sentido, la Secretaría de Desarrollo Económico, busca establecer una matriz duradera para evaluar nuevas competencias, entre las cuales se menciona la acción autónoma, es decir, la capacidad de los individuos para pensar críticamente y asumir la responsabilidad tanto de su aprendizaje como de sus acciones; lo anterior se logra con el desarrollo de una conciencia histórica (Magisterio de Educación, 2010).

Con respecto a PISA, es preciso aclarar que se encuentra fundamentada en los principios de la DeSeCo, el cual, se encarga de evaluar hasta qué punto los estudiantes de 15 años han adquirido las habilidades necesarias para participar plenamente en sociedad. Este programa enfatiza la aplicación práctica de conocimientos y habilidades en la vida real, por

lo que no se limita al dominio de un currículo escolar. De esta manera, PISA introduce un concepto innovador de evaluar la capacidad que tienen los estudiantes para analizar, razonar y comunicarse eficazmente, enfrentando diversos problemas gracias a un pensamiento crítico que se desarrolla en parte por una conciencia histórica.

En este sentido, queda claro que la labor de la OCDE en el ámbito educativo es facilitar que los países reconozcan y desarrollen los conocimientos y habilidades que conducen a empleos más satisfactorios y en consecuencia a una mejor calidad de vida, contribuyendo así a la prosperidad de la sociedad. De esta manera, se observa la gran influencia que tiene la OCDE, en el sector educativo global, en el que sus países miembros, en el cual se incluye México y otros países de América Latina, deben respetar y cumplir con las recomendaciones dadas a través de informes y evaluaciones; con el propósito de mejorar la calidad de los sistemas educativos.

En efecto, la OCDE promueve reformas educativas con el propósito de mejorar los resultados del aprendizaje. Su enfoque en políticas se basa en evidencia, el cual permite la formulación de estrategias educativas efectivas y al intercambio de buenas prácticas entre países. A partir de recomendaciones, la organización fortalece la gobernanza educativa y fomenta sistemas más resilientes y adaptables (OCDE, 2019).

1.1.4 Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

En cuanto al Banco Interamericano de Desarrollo, ha emitido recomendaciones para la construcción de pilares que fundamentan al diseño de un nuevo modelo educativo con el propósito de lograr el perfil de egreso de los estudiantes y en donde los docentes adquieran el papel de acompañantes y/o facilitadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cambrol

y Székely, 2012), desde esta perspectiva se debe afirmar que es eminente que los estudiantes deben de desarrollar una conciencia histórica.

En su sitio oficial de internet, el Banco Interamericano de Desarrollo (2024), define al sector educativo como una organización que colabora con gobiernos, socios privados y organizaciones de la sociedad civil para llevar educación del siglo XXI a todos los niños y jóvenes de América Latina y el Caribe. La inversión que inyecta tiene como fin formar capital humano por lo tanto busca desbloquear el potencial individual y generar beneficios a largo plazo, para crear sociedades más prósperas, sostenibles y equitativas; en el cual se encuentra inmerso el desarrollo de una conciencia histórica. Con lo anteriormente mencionado, se entiende que el BID, apoya la reforma de los sistemas educativos, prestando especial atención a aspectos como calidad, pertinencia, inclusión, eficiencia e innovación.

Finalmente, resulta significativo observar cómo los organismos internacionales coinciden, cada uno desde su particular enfoque, coincidiendo en la necesidad de una educación que forme ciudadanos críticos, que comprendan su realidad desde una perspectiva histórica. Enfatizando, que sin bien es cierto, el concepto de conciencia histórica no se menciona explícitamente, es evidente que se encuentra implicada en los valores que se promueven, tales como pensamiento crítico, memoria colectiva, identidad cultural, y responsabilidad social.

1.2 La Conciencia Histórica en el marco contextual nacional

Para comprender el lugar que hoy ocupa la Conciencia Histórica en el sistema educativo de México, se requiere hacer un análisis retrospectivo de las políticas públicas aplicadas en este ámbito. A lo largo del siglo XX, las políticas educativas han sido resultado

del esfuerzo constante por formar ciudadanos informados, críticos y comprometidos con la sociedad. Desde las ideas nacionalistas y humanistas de Vasconcelos, pasando por el impulso de una educación socialista, hasta las reformas constitucionales y los modelos educativos recientes, la asignatura de Historia ha ocupado un papel central en la construcción de la identidad y la ciudadanía. Actualmente, bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana y el nuevo Marco Curricular Común, la asignatura de Historia cambia de nombre para llamarse Conciencia Histórica, con este cambio adquiere un nuevo sentido, pues se concibe como un recurso sociocognitivo fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes de educación media superior.

La relevancia de la Conciencia Histórica se fundamenta en el enriquecimiento de la comprensión del estudiante hacia el pasado, toda vez que les permite interpretar críticamente su presente y actuar de manera informada ante los desafíos del futuro. Motivo por el cual, este capítulo analiza la configuración de la Conciencia Histórica en su trayectoria y el papel que desempeña dentro de un marco normativo, curricular y pedagógico nacional que sustenta la presente investigación.

1.2.1. Antecedentes nacionales: Políticas educativas en México desde un enfoque de Conciencia Histórica.

Al finalizar la Revolución Mexicana con la promulgación de la Constitución de 1917, los revolucionarios impulsaron cambios significativos en el sistema educativo, esto, en respuesta a las necesidades sociales y políticas de la época. Una de ellas, fue la redacción del Artículo 3º que fortalece la responsabilidad del Estado en materia educativa, con dos elementos clave que definieron la educación en México, el primero de ellos fue el

establecimiento de la libertad de enseñanza, dando una mayor apertura a la coexistencia y enriquecimiento mutuo con la aplicación de diversas corrientes pedagógicas en beneficio de los estudiantes; la segunda, la laicidad en todo el sistema educativo, que aseguraba una educación libre de dogmas religiosos promoviendo un pensamiento crítico y autónomo que incentiva a analizar y cuestionar la información (Barba-Casillas, 2019). Este segundo elemento, define la base para interpretar el desarrollo y fortalecimiento de una Conciencia Histórica en los estudiantes, para adquirir la habilidad de evaluar desde diferentes perspectivas los procesos históricos de manera objetiva y sin ningún tipo de influencia de creencias preconcebidas.

Más tarde, en el año de 1921, José Vasconcelos, como primer secretario de Educación, tuvo un papel crucial en el impulso de la educación en México. Durante su gestión estableció el precedente de utilizar la política educativa como una herramienta fundamental para el desarrollo cultural y demográfico del país. Además, promovió la educación como un medio para integrar y unificar a la nación, fomentando una identidad cultural mexicana fuerte y coherente (Gómez, 2017). Bajo este escenario, se interpreta el interés de José Vasconcelos por impulsar el desarrollo de una Conciencia Histórica a través de la educación, al reconocer la importancia de la asignatura de Historia para promover la cultura y formación de una identidad nacional fuerte.

Posteriormente, en el año de 1934, surgió la educación socialista con el firme propósito de promover una sociedad más equitativa. Esta corriente educativa tenía por objetivo, además de la instrucción académica, la formación de ciudadanos conscientes de sus derechos y responsabilidades sociales. La meta era construir una sociedad más justa y

solidaria, donde la educación representaba un papel central en la reducción de las desigualdades (Gómez, 2017).

Después, en el sexenio de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), hubo una reforma al artículo tercero de la Constitución, en donde se eliminó el término “socialista” e incorporó principios de una educación humanista, integral, laica, nacionalista y democrática, reflejando una necesidad de pensamiento crítico, acompañado de una profunda comprensión de la Historia y su implicación en el país (Latapí, 1998); con la integración de estos conceptos clave, resalta la importancia de formar a ciudadanos conscientes de su histórica y su papel en la sociedad; con su carácter laico conlleva a entender los conflictos y divisiones causadas por la intromisión de la religión en la política y en la educación en el pasado; con todo lo anterior se garantiza una educación más inclusiva y equitativa con el fin de consolidar un país nacionalista y democrática (Latapí, 1998).

Luego, a lo largo de las décadas de 1950 a 1970, la política educativa en México pasó de centrarse en su expansión a enfocarse en la mejora de la calidad, prueba de ello es que en los años sesenta, se llevó a cabo una reforma educativa con el fin de modernizar el sistema educativa y elevar su calidad. Posteriormente, durante el mandato de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), se fundaron más escuelas de nivel medio superior y superior, tanto públicas como privadas, se autorizó la Ley Federal de Educación, y se crearon el Instituto Nacional de Educación para los adultos (INEA) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (Gómez, 2017). Además de esta modernización del sistema educativo y elevación de su calidad, también pusieron un fuerte énfasis en las acciones pedagógicas tendientes a fomentar un conocimiento profundo del pasado, pues es fundamental para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida (Antón y Latapí, 2019).

Asimismo, se puede constatar que entre los años 1959 y 1970, durante la presidencia de Adolfo López Mateos, se implementó el “Plan de once años”. Este plan educativo fomentó un aumento sostenido del gasto educativo, debido a que implicó la expansión de la educación primaria y la distribución gratuita de libros de texto, lo que facilitó el acceso a la educación para millones de niños en todo el país. Esta iniciativa, fue clave para el crecimiento y fortalecimiento del sistema educativo mexicano (Latapí, 1998). Agregando que esta reforma educativa, evidenció el papel fundamental de la enseñanza de la Historia para el logro de una ciudadanía comprometida con su nación, interpretación de la Conciencia Histórica en estos cambios.

De 1978 a 1980, fue un período que representó un cambio significativo debido a diversas reformas políticas en el área normativa del ámbito educativo, las cuales permite que la Secretaría de Educación Pública (SEP) fuera objeto de un proceso de desconcentración del sistema educativo, en donde las Delegaciones Generales Estatales asumieron la responsabilidad de coordinar los servicios educativos a nivel regional. Luego entonces, durante el mandato de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se reformó nuevamente el artículo tercero de la Constitución y se instituyó la Ley General de Educación, dejando atrás la Ley Federal de Educación. En 1992, dentro del mismo sexenio, se aprobó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), dando prioridad al gasto público en educación y subrayando la necesidad de mejorar la calidad educativa (Gómez, 2017).

Tiempo después, entre el año de 1994 al año 2000, las políticas educativas continuaron centradas en la calidad y la cobertura de la educación básica. Para tal fin, en este periodo, se realizaron reformas curriculares y se fomentaron proyectos innovadores para

mejorar áreas clave como la lectoescritura y las matemáticas, además de dar énfasis en la Conciencia Histórica, reforzando la enseñanza de la Historia con un enfoque más crítico y analítico para que los estudiantes comprendan no sólo los hechos históricos, sino también, los procesos y contextos que lo rodearon, promoviendo una visión más profunda y reflexiva del pasado (Zorrilla y Villa, 2003).

Posteriormente, entre el año 2001 y el año 2006, se introdujo un programa sectorial con visión a largo plazo para la educación (2025), en él se incluyen mecanismos de evaluación y seguimiento. Después, en el periodo sexenal del 2007 al 2012, el Programa Sectorial de Educación tuvo como objetivo mejorar la calidad educativa, reducir las desigualdades sociales y fomentar el uso de la tecnología (Gómez, 2017).

A continuación, el Programa Sectorial de Educación del período 2013-2018, en el cual se fundamentó la Reforma Educativa del 2013, misma que hizo obligatoria la educación media superior con el propósito de elevar la calidad de la educación con perspectiva de equidad de género. Este programa integró las competencias docentes y las competencias genéricas y disciplinares de los estudiantes con la intención de lograr la formación integral de los estudiantes (Gómez, 2017). De la misma manera, en este programa se subrayó la necesidad de mejorar la enseñanza de la Historia para fortalecer la identidad nacional y la Conciencia Histórica de los estudiantes, con la firme intención de formar ciudadanos informados y comprometidos con el país (DOF, 2013).

En este mismo sentido, el nueve de agosto de dos mil veintitrés se publicó en el Diario Oficial de la Federación el nuevo modelo educativo denominado “La Nueva Escuela Mexicana”, diseñado con un enfoque global que garantice el acceso universal y equitativo a la educación. En consecuencia, se inicia un ajuste de los planes de estudio en torno a las

demandas de una sociedad cambiante, además de crear un vínculo entre el sistema educativo y el entorno laboral para preparar a los estudiantes con las habilidades necesarias para un futuro exitoso y sostenible (D.O.F. 2023).

Dado que, el objetivo de la Nueva Escuela Mexicana es modernizar el sistema educativo y adaptarlo a las necesidades contemporáneas, se fundamenta en un enfoque humanista e integral, diseñado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuyo propósito es mejorar la calidad de la educación y garantizar que sea relevante tanto para el desarrollo personal de habilidades socioemocionales como en valores de responsabilidad, respeto y colaboración; procurando que los estudiantes no solo estén preparados para un entorno laboral en constante cambio, sino también sean formados en una ciudadanía responsable y de convivencia pacífica (DOF, 2023).

1.2.2. La Nueva Escuela Mexicana en la Educación Media Superior

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el nivel medio superior, representa un esfuerzo significativo para poder adaptar la educación ante las demandas del siglo XXI, al mismo tiempo de enseñar a valorar y aprender de los acontecimientos pasados del país. El enfoque humanista e integral de este modelo educativo, además de buscar mejorar la calidad educativa, también busca promover una Conciencia Histórica que permita a los estudiantes comprender, entender y valorar su herencia cultural y los eventos que han moldeado su presente.

Asimismo, la NEM se fundamenta en varios principios clave que tienen relación directa con la Conciencia Histórica, tales como la inclusión, la equidad y la formación integral de los estudiantes, haciendo énfasis en el conocimiento de la Historia. Según la

Secretaría de Educación Pública (2019), entre los objetivos del modelo está fomentar el desarrollo de una identidad nacional sólida y consciente. Por consiguiente, los estudiantes no sólo deben adquirir conocimientos académicos, sino desarrollar una actitud de comprensión y apreciación del legado histórico de México.

Por ello, en los programas de Conciencia Histórica, se incluye el estudio crítico de eventos históricos, movimientos sociales y procesos políticos que han sido cruciales para la configuración de la sociedad actual; esta parte, concuerda coherentemente con las recomendaciones emitidas por la OCDE (2018), indicando que el objetivo de la educación es preparar a los estudiantes para ser ciudadanos informados y activos, de modo que, con el nuevo modelo educativo se empodera a los estudiantes con herramientas para enfrentar los problemas de su realidad.

Con la integración de la Conciencia Histórica como recurso sociocognitivo del currículo fundamental de la NEM, se pretende lograr el objetivo de formar ciudadanos informados y comprometidos con la creación de una sociedad más justa y equitativa. Debido a que, cuando los estudiantes comprenden y valoran la historia de México, desarrollan una identidad nacional sólida y una comprensión más profunda de los desafíos actuales y futuros.

1.2.3. El Nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior

La Educación Media Superior (EMS) está regulada por una serie de disposiciones constitucionales y legales que reflejan el compromiso que tiene el Estado para una educación de calidad con equidad. En este sentido, el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), establece que toda persona tiene derecho a la educación, estableciendo a la EMS como obligatoria; el cual menciona que este nivel

educativo debe ser universal, inclusivo, público, gratuito y laico, además de orientarse por criterios científicos que busquen combatir la ignorancia, el fanatismo y los prejuicios. Por ello, la Ley General de Educación (LGE) complementa estas disposiciones enfatizando la necesidad de una educación de excelencia que promueva el desarrollo integral de los estudiantes (SEP, 2023).

En este sentido, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 refuerzan estos objetivos enfatizando la relevancia de una educación integral y de calidad, desde la infancia hasta la educación superior; este proceso de transformación integral establecido en la Nueva Escuela Mexicana se alinea plenamente con los objetivos globales de desarrollo sostenible (SEP, 2023).

Al respecto conviene aclarar, que desde el 2015 la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, cuyo objetivo número 4, se centra en garantizar una educación inclusiva y de calidad. En este objetivo, se incluyen metas específicas para asegurar un acceso igualitario a la formación técnica y profesional, aumentar las competencias laborales de jóvenes y adultos, así como promover el desarrollo sostenible a través de la educación (SEP, 2023).

En cumplimiento al objetivo antes referido, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) regido por la Ley General de Educación, especifica que la educación debe ser integral y de excelencia, enfocada en el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas. Por tanto, los planes y programas de estudio en educación media superior están diseñados para promover el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, establece un referente mínimo y diversos que unifica la oferta académica de este nivel educativo, garantizando el reflejo de las realidades

regionales y locales, además de definir un perfil de egreso común, cuyo objetivo principal es el desarrollo de conocimientos y habilidades que abarquen tanto saberes históricos de la civilización como los provenientes de sus entornos familiar, local, nacional y global (SEP, 2022).

En conclusión, el Marco Curricular Común de la EMS, tiene como fin el de unificar y otorgar identidad a los planes y programas de estudio de educación media superior, siendo de carácter general; debido a que es un documento de observancia obligatoria para todas las instituciones de nivel medio superior, independientemente de sus modalidades y opciones educativas, la cual se encuentra fundamentada en el acuerdo secretarial número 17/08/22 publicada en el Diario Oficial de la Federación.

1.2.4 La Conciencia Histórica como recurso sociocognitivo, progresiones y orientaciones pedagógicas.

Es importante señalar en primer término que los recursos sociocognitivos enunciados dentro del currículo fundamental del Marco Curricular Común son considerados como aprendizajes esenciales que todos los estudiantes deben adquirir, éstos incluyen competencias fundamentales cuyo objetivo es facilitar la construcción del conocimiento que ayudan a adquirir aprendizajes significativos a lo largo de la trayectoria educativa del estudiante (SEP, 2022).

En este sentido, la Conciencia Histórica se presenta como un recurso sociocognitivo cuya función es ampliar, potenciar y consolidar el conocimiento adquirido a través de la experiencia, para que los estudiantes puedan aplicar y aprovechar esos conocimientos en las

distintas áreas del saber; de esta manera, logran una comprensión más profunda y holística de su entorno académico y social (SEP, 2022).

En consecuencia, el aporte de la Conciencia Histórica como recurso sociocognitivo no solo mejora el desempeño académico de los estudiantes, sino también promueve una transformación positiva de sus contextos locales y comunitarios; además, fomenta una participación informada y responsable en la sociedad, contribuyendo al bienestar común. Lo anterior, no es más que el fomento de un pensamiento crítico en los estudiantes para la interpretación de las condiciones que rodean su realidad, esa capacidad de cuestionar y tomar decisiones informadas en su presente y/o para su futuro (SEP, 2022).

El interés por la comprensión y aplicación del Marco Curricular Común de la EMS, es profunda, tanto que la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior y la Coordinación Sectorial del Fortalecimiento académico, diseñaron en el 2023 un documento llamado Orientaciones Pedagógicas del Recursos Sociocognitivo de la Conciencia Histórica, cuyo propósito es proporcionar directrices para abordar adecuadamente las progresiones de aprendizaje establecidas en el programa, actuando como una guía pedagógica para alcanzar los aprendizajes necesarios a lo largo de la trayectoria educativa.

Estas orientaciones pedagógicas, tienen el propósito que los docentes identifiquen los elementos básicos necesarios para planificar una clase efectiva, proporcionando perspectivas y sugerencias para desarrollar las categorías, subcategorías, progresiones, metas de aprendizaje y aprendizajes de trayectoria; con el objetivo que los docentes logren involucrar a los estudiantes en experiencias significativas durante el curso (SEP, 2023).

Y es que, para desarrollar la Conciencia Histórica se requiere ir más allá de la simple memorización de hechos pasados, implica entender y explicar las intenciones y las acciones de los protagonistas históricos, así como sus significados y representaciones en el presente, y cómo estas representaciones se utilizan en contextos sociales, políticos o económicos actuales (SEP, 2023).

Finalmente, se observa como las políticas de los organismos internacionales tienen gran impacto en el contexto nacional de cada país miembro. Estas políticas, además de estar dirigidos al ámbito económico y social, también está dirigido a lo educativo y cultural, es en esta parte donde resalta la importancia del desarrollo de una conciencia histórica en los ciudadanos. Por ello, en México, las instituciones gubernamentales involucradas en el nuevo modelo educativo, se esfuerzan por alcanzar los objetivos propuestos por la NEM, los cuales se encuentran alineados a las metas de los organismos internacionales, con el Plan Nacional de Desarrollo, los Programas Sectoriales y normativas educativas estatales; dichos objetivos son el lograr una apropiación de la Conciencia Histórica en los estudiantes, que refleje la interpretación del pasado con la comprensión del vínculo pasado y presente, para que de manera crítica elija decisiones acertadas para un futuro de bienestar.

1.3 Contexto estatal de la Conciencia Histórica.

En el contexto estatal, la Conciencia Histórica adquiere una dimensión concreta y cercana, debido a que se analizan políticas educativas locales y su implementación directa al Subsistema de Colegio de Bachilleres de Tlaxcala; considerando que la normativa educativa local está alineada a la normativa nacional e internacional, ya que el compromiso de la

formación de ciudadanos críticos, capaces de comprender y actuar de forma propositiva en la sociedad, es una finalidad que se persigue desde el ámbito global.

Por consiguiente, las políticas públicas en materia de educación en el Estado de Tlaxcala se derivan principalmente de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, específicamente en su artículo 3, donde se establecen los principios y bases sobre los cuales se organiza y regula la educación en todo el país, así, se asegura que la educación sea uniforme y de calidad (C.P.E.U.M., 1917).

En consecuencia, en la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Tlaxcala (C.P.E.L.S.T.), en su capítulo V, titulado Derechos Sociales y de Solidaridad, señala en su fracción II, que el Estado tiene como obligación garantizar y fomentar los tipos y modalidades educativas para el desarrollo integral de sus ciudadanos, la promoción de los valores como el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la solidaridad internacional; éstos principios no sólo transmiten conocimientos, sino que permiten a los individuos a comprender y valorar su historia y su papel en la sociedad, además de una profunda identidad nacional (C.P.E.L.S.T., 2022) que sólo se logra a través de una Conciencia Histórica sólida.

Otra normativa de educación en Tlaxcala es la Ley de Educación para el Estado de Tlaxcala, el cual establece en su artículo 7 que la educación es crucial para el desarrollo humano y la transformación de la sociedad, por lo cual, se responsabiliza al Estado a garantizar el ingreso, permanencia y egreso en el Sistema Educativo; señalando en su artículo 8 la obligación que tiene todos las y los tlaxcaltecas a que sus hijos e hijas asistan a todos los niveles de educación obligatoria; agregando en su artículo 10 la obligación del Estado a proporcionar servicios educativos de excelencia. Por lo tanto, el Estado es responsable de la

formación del pensamiento crítico en los estudiantes que cursen cada nivel educativo, empleando para este fin a la Conciencia Histórica, en el caso del nivel medio superior.

1.3.1. La Conciencia Histórica en el Colegio de Bachilleres de Tlaxcala

Para una mejor comprensión del contexto institucional, cabe señalar que es la Subsecretaría de Educación Media Superior la encargada de establecer las normas y políticas para la planificación, organización y evaluación de la educación media superior en México. Esta, a su vez, cuenta con la Dirección General de Bachillerato (DGB), que es una unidad administrativa que tiene a su cargo la responsabilidad de coordinar los aspectos técnicos y pedagógicos de la educación en el Bachillerato General, que garanticen la calidad y la coherencia en la enseñanza (DGB, SF).

En este sentido, el Colegio de Bachilleres de Tlaxcala pertenece a la modalidad de bachillerato general, fue creado mediante el decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de septiembre de 1973, como un organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y domicilio en la Ciudad de México.

Como bachillerato general, su objetivo central es dirigir y coordinar la prestación de servicios educativos de educación media superior; su propósito, es la formación de estudiantes que, a su egreso estén capacitados para continuar con sus estudios universitarios o ingresar a la fuerza laboral para contribuir al desarrollo de México (DOF, 2006). Para lo anterior, cuenta un Marco Curricular Común flexible que les da la oportunidad de cursar una modalidad educativa en donde se combinan materias de tronco común con asignaturas propedéuticas, diseñadas para prepararlos para el ingreso para una Educación Superior.

Es conveniente mencionar que, dentro del Colegio de Bachilleres de Tlaxcala, se cuenta con una Misión y Visión institucional, los cuales inspiran y orientan la participación activa y consciente de quienes la integran. Ante las exigencias diarias y problemas sociales, estos principios permiten mantener una perspectiva amplia que sustenta la esencia misma de la institución. La misión y visión de la Institución definen el propósito y dirección a mediano y largo plazo, que representa la meta colectiva que compromete a todos sus integrantes.

En este sentido, se procede a analizar la misión y visión institucional que se publica en la página web del Colegio de Bachilleres de Tlaxcala que corrobora como el enfoque pedagógico se encuentra alineada en la normativa internacional y nacional desde una perspectiva de Conciencia Histórica. En su misión señala “formar jóvenes de nivel medio superior, haciendo el compromiso de desarrollar aprendizajes significativos que les permita ingresar a la vida productiva o a una educación superior; agregando que el fin es el “desarrollo de una sociedad más justa y equitativa” que sólo puede ser lograda a través del desarrollo de una Conciencia Histórica. Por otro lado, en la visión menciona su intención de ser una institución de prestigio, aspirando a tener una amplia cobertura con una calidad académica, en esta parte se observa la calidad educativa mencionada en el artículo 3 Constitucional y aún más, agrega los conceptos de pertenencia e identidad, conceptos centrales de una Conciencia Histórica.

En conclusión, el Colegio de Bachilleres de Tlaxcala como Institución Educativa, refleja un compromiso con la formación de jóvenes, que, además de conocimientos disciplinares, también en el desarrollo de habilidades y destrezas necesarios para integrarse de manera exitosa al mundo laboral o continuar con una formación profesional. Por ello, el desarrollar una profunda Conciencia Histórica es fundamental para que estos jóvenes

comprendan y valoren el contexto en el que viven, reconozcan los procesos y acontecimientos que han moldeado su presente y su realidad social y, de esta manera contribuir a una sociedad más justa y equitativa; con el forjamiento de un claro sentido de pertenencia e identidad que les proporcione mayores oportunidades con base en una comprensión profunda de su papel, conscientes de su historia, comprometidos con el futuro de la comunidad y el país.

1.4 La enseñanza de la Conciencia Histórica en el Marco Institucional

Como ya se mencionó anteriormente, el Colegio de Bachilleres de Tlaxcala (COBAT), es un subsistema dependiente de la Dirección General de Bachillerato (DGB), unidad administrativa de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), encargada de coordinar la educación que se imparte en el Bachillerato General en los aspectos técnicos y pedagógicos. En cuestión académica, cuenta con un Marco Curricular Común de Educación Media Superior (MCCEMS), documento que surgió de una colaboración iniciada en el 2019 con la participación de todos los involucrados en la Educación Media Superior. En él se mencionan las unidades de aprendizaje curricular (UAC), que son las materias con sus contenidos y que integran aprendizajes relacionados para una formación integral.

Consecuentemente, con la aplicación del nuevo modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, a la par se implementa el Mapa Curricular del Bachillerato General descrita en el MCCEMS, en éste se contempla el recurso sociocognitivo de la Conciencia Histórica a partir del cuarto semestre con Conciencia Histórica I “Perspectivas del México Antiguo y novohispano. Los contextos globales”, integrado por doce progresiones; en el quinto semestre se imparte Conciencia Histórica II, titulándose “México en el mundo. El

expansionismo capitalista, compuesto por catorce progresiones, y, por último, el sexto semestre donde se imparte Conciencia Histórica III, llevando por título “La realidad actual en perspectiva histórica”, el cual se integra por quince progresiones; recurso sociocognitivo que cubre tres horas a la semana en los tres semestres.

1.4.1 Contexto del Plantel 23 de COBAT

El Plantel 23 de COBAT se encuentra ubicado en el municipio de San Pablo del Monte en el estado de Tlaxcala, se encuentra a 30 kilómetros de la Capital de Tlaxcala. En cuanto a su demografía, según el último censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el 2020, cuenta con una población de aproximadamente ochenta y dos mil seiscientos ochenta y ocho habitantes. Geográficamente San Pablo del Monte limita al norte con los municipios de Tenancingo, Papalotla de Xicohtécatl, Mazatecochco de José María Morelos, Acuamanala de Miguel Hidalgo y Teolochocho; al este con el municipio de Teolochocho y el estado de Puebla; al sur con el estado de Puebla; y al oeste con el estado de Puebla y los municipios de Tenancingo y Papalotla de Xicotécatl (INEGI, 2020).

En el ámbito económico, San Pablo del Monte se destaca por la elaboración de artesanías, siendo la elaboración de talavera una de las principales; el 38% de la población son estudiantes, el 50.2% se dedica a las labores del hogar; el 2.1% son pensionados o jubilados; el 3.0% son personas con alguna limitación física o mental que les impide trabajar y el 6.7% son personas con actividades no económicas, mientras existe un 0.2% de la población con condición de actividad específica (INEGI,2020). Asimismo, existen como fuente de su economía talleres costura y ónix; fundidoras de hierro, extracción de carbón para cocina, herrerías, pequeños empresarios. También es conveniente mencionar que un tercio

de su población cuenta con preparación académica de licenciatura, existiendo un aproximado del 80% de su población quienes cuentan con un empleo en la Ciudad de Puebla.

En lo que respecta al ámbito político, San Pablo del Monte se rige por un sistema de gobierno municipal, con un presidente municipal y un cabildo que se encarga de la administración pública local (Gobierno de Tlaxcala, 2020). En cuestión social y cultural, San Pablo del Monte cuenta con una rica tradición cultural, destacando festividades como la fiesta patronal en honor a San Pablo Apóstol, que se celebra el 29 de junio, así como eventos culturales y deportivos a lo largo del año (INEGI, 2020). Además, cuenta con una infraestructura educativa y de salud adecuada para atender las necesidades de la población (INEGI, 2020).

Ahora bien, el Plantel 23 es uno de los 24 planteles que conforman el subsistema de Colegio de Bachilleres de Tlaxcala, actualmente cuenta con una comunidad estudiantil de 404 alumnos repartidos en 3 grupos por cada grado. Cuenta con una planta docente de 31 profesores que integran las diferentes academias, también se tienen a dos encargados de orden, dos intendentes, una secretaria, dos auxiliares administrativos, un jefe de oficina y un director. Siendo tres docentes los que imparten el recurso sociocognitivo de Conciencia Histórica.

En el contexto estudiantil, se observa que proviene de familias de nivel económico medio y medio bajo, lo que refleja que, además de estudiar, algunos alumnos trabajan medio tiempo o fines de semana, situación que influye en su rendimiento académico, en virtud de que algunos estudiantes no cumplen con asistencia, tareas y proyectos escolares, lo que a su vez resulta en un promedio bajo.

En consecuencia, los estudiantes comparten la característica de ser desinteresados por estar inmersos en el apoyo a la situación económica de sus familias al priorizar su trabajo que, al cumplimiento de actividades escolares, esto, genera problemas de consumo de alcohol, drogadicción y embarazos tempranos.

Por otro lado, la formación profesional de los docentes encargados de impartir conciencia histórica son profesionistas en el saber de Historia y Derecho, sin formación en Docencia, punto negativo para propiciar aprendizajes significativos en el alumnado; pues su práctica pedagógica está basada a una enseñanza tradicional en el que priorizan el conocimiento y memorización de procesos históricos, fechas y personajes, sin llegar a un análisis y la comprensión del pasado para que los estudiantes entiendan su presente a partir de su relación con el pasado, donde obtengan herramientas que les permita la toma de decisiones acertadas para el futuro.

Para cerrar el presente capítulo, se concluye que en el análisis del contexto internacional, nacional, estatal e institucional permiten comprender que la Conciencia Histórica no es un concepto aislado ni reciente, sino una construcción pedagógica que permite la formación de ciudadanos reflexivos de las transformaciones sociales, culturales y políticas de cada etapa de la historia; mismo que por su importancia ocupa un lugar preponderante dentro de las políticas públicas de las distintas esferas gubernamentales. Esto debido a que los propios organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial y el BID, han coincidido en señalar la urgencia de una educación que promueva la formación de la Conciencia Histórica para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes con miras a lograr una sociedad integrada por ciudadanos reflexivos, conscientes y participativos.

Estas políticas públicas han aterrizado en la esfera educativa del Estado de Tlaxcala, que, alineadas a la normativa nacional, materializan el compromiso en el desarrollo de habilidades, valores y actitudes, que para el caso de la Educación Media Superior se encuentran señaladas en el Marco Curricular Común de la Dirección General de Bachillerato, en concordancia con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. Por lo tanto, es imperante que el Plantel 23 de Colegio de Bachilleres de Tlaxcala cuente con docentes capacitados en pedagogía que reemplace la enseñanza tradicional a una enseñanza transformadora que genere experiencias de aprendizaje en los estudiantes con la intención de desarrollar la Conciencia Histórica y así alcanzar una educación de calidad.

Finalmente, se ha expuesto el carácter global de la Conciencia Histórica a partir de la labor de los organismos internacionales, los cuales, mediante acuerdos y políticas, establecen directrices para su enseñanza y desarrollo. En México, esta tendencia educativa se concreta con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, cuyo propósito es modernizar el sistema educativo y promover un pensamiento crítico que permita a los estudiantes responder a los desafíos actuales y futuros. En el nivel medio superior, se instauró el Nuevo Marco Curricular Común. En este sentido, el Plantel 23, como parte del Subsistema de Colegio de Bachilleres de Tlaxcala, asume la responsabilidad de fomentar el aprendizaje de la Conciencia Histórica, al considerarla un concepto fundamental para formar individuos capaces de adaptarse a un entorno cambiante, tomar decisiones informadas y contribuir de manera significativa a la sociedad. Por ello, resulta imperativo fortalecer y desarrollar la Conciencia Histórica en los estudiantes de educación media superior.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO

Para iniciar el capítulo del Marco Teórico dentro del presente estudio, es menester darle el reconocimiento de su importancia, porque tal como lo señala Willian R. Daros (2002), el marco teórico orienta todo el desarrollo de la investigación, al conectar el planteamiento del problema con la metodología que se propone y aplica para encontrar una posible solución, en este sentido también es conveniente indicar que al hablar de Conciencia Histórica implica adentrarse a un terreno complejo, donde se cruza el tiempo con los hechos históricos, la identidad, educación y ciudadanía. Por ello, este capítulo tiene como propósito explorar las diferentes ideas, perspectivas, definiciones y componentes desarrollados por diversos autores en torno a este concepto, con el objetivo de construir un marco teórico sólido que sustente la propuesta de la intervención didáctica para el desarrollo de una Conciencia Histórica en estudiantes del Plantel 23 de COBAT.

2.1 Concepto de Historia

En principio se destaca que la Conciencia Histórica es un concepto que tiene fundamentación en el estudio de como enseñar Historia, por ello es importante estudiar y analizar el concepto de Historia. La palabra historia es polisémica debido a la gran variedad de significados que tiene de acuerdo con los diversos enfoques, contextos e intenciones con las que se utiliza; por el momento se analizará con la intención de conocer su enfoque científico sobre el estudio del pasado.

En este sentido, el concepto de “historia” puede tener diferentes significados y enfoques según se escriba con “H” mayúscula o “h” minúscula. Según lo señalado por Valéry, citado por François Hartog (2004), cuando Historia se escribe con H mayúscula se refiere a una visión grandiosa y mítica de la historia, cuyo objetivo parece que es juzgar y enseñar lecciones; mientras cuando se escribe con “h” minúscula sólo se refiere a un conjunto de escritos sobre el pasado. Luego entonces, es cuando se identifica el trabajo y rigor científico de los historiadores para investigar y escribir sobre eventos históricos desde una perspectiva crítica y reflexiva (Hartog, 2014).

En este mismo sentido, se encuentra lo señalado por Luis Fernando Sánchez Jaramillo (2005), cuando menciona que la historia es el estudio de los eventos pasados, investigado y registrado por los historiadores con la intención de buscar respuestas en el pasado para entender el presente, entendiéndose que este análisis es científico.

Mientras tanto, Mariano Torres (2010), menciona que el estudio del pasado debe ir más allá de la simple nostalgia romántica, presentándose como una herramienta de análisis social accesible para todos. De esta manera, se puede observar cómo desde este enfoque convierte la histórica en un lenguaje que facilita el diálogo con las personas del pasado, permitiendo una mejor comprensión sobre los antecedentes de los problemas de la realidad actual.

Es así como se deduce la riqueza y diversidad del significado del concepto de historia de acuerdo con el enfoque con el que se plantea. Ahora, estas perspectivas invitan a valorar la historia no sólo como el registro de un conjunto de hechos del pasado, sino como una disciplina crítica y social relevante, cuyo desarrollo es esencial para comprender, entender y enfrentar los desafíos del presente.

2.2 La Historia como disciplina y su inserción en el currículo académico en México

Para conocer el proceso de la inserción de la Historia en el currículo académico de México, retrocedemos en el tiempo hacia el año de 1889, durante el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, en donde se estableció que la enseñanza de la Historia como disciplina dentro del currículo académico sería obligatoria a partir del segundo año de primaria. Es importante mencionar que desde este congreso, Enrique Rébsamen, uno de los educadores más destacados de ese tiempo, criticó la pedagogía utilizada en la enseñanza de la historia, tachándola de una enseñanza rutinaria basada en la memorización, ante esto, enfatizó la necesidad de cambiar a una enseñanza en donde se emplee el método histórico, el uso de fuentes de información dentro del aula, así como la consulta y confrontación de diversas perspectivas (Lima y Reynoso, 2004), con el ánimo de promover un aprendizaje significativo en el alumnado.

Posteriormente, en las décadas de 1920 y 1960, se estableció un Sistema Educativo Nacional con la creación de la Secretaría de Educación Pública, donde se institucionalizó formalmente la enseñanza de la Historia. Desde entonces, se observaron diversas problemáticas que persisten hasta el día de hoy (Lima y Reynoso, 2014).

Por último, en el año de 1974, la enseñanza de la Historia se integró al currículo escolar como parte de un área disciplinar, se marcó así el cambio del estudio de asignaturas individuales a áreas del conocimiento, correspondiéndole la Historia al área de Ciencias Sociales.

2.2.1 La Historia, su enseñanza tradicional y cambio de paradigma

En los últimos años, las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia han propuesto superar el enfoque tradicional con base a la memorización, pues se centra en la

mera repetición de datos y fechas por parte de estudiantes; proponiendo el cambio a favor de métodos y estrategias que fomenten un pensamiento complejo y crítico hacia el pasado. Esta propuesta es la base de la Conciencia Histórica que surge en respuesta a estas discusiones, integrando perspectivas que fortalecen su enfoque dinámico (SEP, 2022).

Haciendo una breve remembranza, es importante conocer que esta necesidad de replantear las formas tradicionales de enseñanza de la Historia comenzó en Inglaterra en la década de 1970, dando lugar a experiencias curriculares que enfatizan la Historia como resultado de un proceso investigativo; por ello, ha llevado a una mayor preocupación por enseñar a los estudiantes métodos y técnicas de investigación histórica (SEP, 2022).

En este sentido, la investigación en la didáctica de la Historia ha mostrado un claro desplazamiento de los métodos memorísticos hacia un enfoque que fomenta un pensamiento crítico y profundo sobre el pasado. Este cambio se traduce en el desarrollo de que se conoce como Conciencia Histórica, que implica la habilidad de evaluar evidencias, realizar análisis comparativos y causales a partir de la interpretación de documentos históricos que permiten construir explicaciones sólidas que orienten decisiones informadas en la vida contemporánea. Con base a lo anterior, se identifican cinco tipos fundamentales de habilidades: pensar cronológicamente, comprender históricamente, analizar e interpretar históricamente, investigar con habilidad histórica y analizar cuestiones históricas para la toma de decisiones (SEP, 2022).

A nivel internacional, países como Inglaterra y Australia han adoptado progresivamente un enfoque educativo basado en progresiones para la enseñanza de la Historia. Por ejemplo, en Inglaterra desde la etapa cuatro de su sistema educativo se enfoca en la comprensión de conceptos historiográficos y en la formación con base a interpretaciones

históricas. Por otro lado, en Australia la Historia se enseña como una asignatura independiente y obligatoria, en donde se estructura los conocimientos con la comprensión histórica a la par de habilidades de investigación. Ambos países han implementado evaluaciones formativas y externas para evaluar habilidades históricas, destacando la importancia de desarrollar un pensamiento crítico estructurado con una comprensión articulada de la historia (SEP, 2022). Asimismo, el impulso hacia un pensamiento histórico se ve reflejado en iniciativas como el National Center for History in the Schools en Estados Unidos durante los años de 1990. Esta iniciativa indica la necesidad de que los estudiantes no sólo conozcan los hechos históricos, sino que comprendan su contexto, causas y consecuencias, así como su vinculación con el presente y el futuro. De esta manera los estudiantes podrán formular y comunicar argumentos históricos sólidos (SEP, 2022).

En resumen, la construcción de una Conciencia Histórica efectiva en la educación contemporánea requiere de modelos conceptuales claros, con una docencia formada en prácticas innovadoras, con la integración de aprendizajes significativos que respeten y reflejen diversas representaciones sociales de acuerdo con el contexto del estudiante. Sólo con este enfoque se permitirá integrar procesos históricos y su impacto en la sociedad actual, preparando a las nuevas generaciones para abordar de manera informada y crítica los desafíos complejos del mundo moderno, desde la desigualdad social hasta los problemas de corrupción, con una comprensión informada de su historicidad y la capacidad de influir en el cambio social (SEP).

2.3 El concepto de Conciencia Histórica

El término Conciencia Histórica, es un concepto complejo, pues se integra por dos palabras con significados profundos como lo es “conciencia” e “histórica, por ello deben ser ampliamente explorados para tener una mejor comprensión de este.

Dado que, el primer término es “conciencia” es de mencionar que de acuerdo con las primeras aseveraciones de Luis Felipi Orozco (2000) quien indica que es la capacidad que tiene el ser humano de darse cuenta de que se da cuenta de algo, es decir, es el resultado de una reflexión seguida de la percepción de una experiencia que implica la comprensión de la propia existencia y de su entorno. Definitivamente, la conciencia como forma de reflexión profunda sobre uno mismo y el entorno, es clave para la formación de una ciudadanía comprometida con la sociedad, de esto se desprende que no sólo se trata de conocer el pasado, sino de reconocerse como sujeto histórico capaz de interpretar el presente para transformarla.

Entonces, la conciencia es la experiencia consciente, que confiere al ser humano su libertad. La acción se considera libre, porque su origen radica en un individuo con la capacidad de desear, elegir y llevar a cabo actos de reflexión. En definitiva, la conciencia define la individualidad, la subjetividad, el carácter y el temperamento; es esta conciencia que guía las acciones en generosos o egoístas, buenos o perversos, éticos o deshonestos, es decir, es esta libertad que le confiere la conciencia (Orozco, 2000).

Por otro lado, desde la perspectiva filosófica del tiempo, Zepeda Rincón (1933), plantea que la historia no tiene por objeto el futuro, pues su atención está centrada en los hechos acontecidos, no en la predicción de lo que vendrá. En este sentido la Historia se ubica en el ámbito del pasado, ya que solo aquello que ha ocurrido puede ser observado y comprendido.

Esta noción se vincula profundamente con la conciencia humana, pues ésta, al igual que la historia, sólo puede hacerse cargo de aquello que ha sucedido.

En consecuencia, la conciencia tal como lo explica Zepeda Rincón (1933), no puede captar el presente en movimiento, sino únicamente percibirlo una vez que pasado, cuando se ha detenido el fluir del tiempo y, por lo tanto, se vuelve aprehensible. Así, lo histórico se constituye como una reflexión sobre lo acontecido, reconociendo que tanto el pensamiento como el saber emergen cuando el tiempo ya ha transcurrido y puede ser objeto de memoria, análisis y comprensión.

Por otro lado, Raymond Aron, citado por Olimpia López (2004), habla sobre el doble aspecto que tiene la Historia, en su sentido estricto como ciencia del pasado y en su sentido nato como el estudio del devenir de la tierra, y que, la conjunción de ambas lleva a la realidad del tiempo, siendo posible llegar a la historicidad mediante la consciencia del pasado, subyaciendo el término consciencia histórica que pronto se devela por la importancia de su significado.

Con lo anterior, queda claro que la Historia trasciende de la mera recopilación de datos del pasado. Reconociendo que es un campo de estudio que permite examinar las razones y resultado de las acciones humanas a lo largo del tiempo, estableciendo conexiones entre el pasado, el presente y el futuro. Entonces, la Conciencia Histórica implica entender cómo las comunidades se han comportado y entendido en diversos momentos y lugares, moldeando la identidad como miembros de la sociedad en relación con los demás. Con lo anterior, es posible reflexionar de cómo las acciones de las sociedades pasadas han moldeado el presente y capacita para apreciar diversas formas de comportamiento adoptadas en el

pasado, fomentando así la empatía hacia otras culturas y personas, lo que a su vez promueve la interculturalidad (SEP, 2020).

Por su parte, Carmen Lucia Cataño Balseiro (2011), en su investigación titulada: “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”, menciona que este concepto aborda la influencia de la historia en la visión futura del ser humano, considerando su conexión con el presente y las transformaciones que genera; luego entonces, es posible afirmar el valor formativo que representa para los estudiantes ya que les permite construir una identidad crítica y reflexiva de su realidad.

En este sentido, Isabel Barca (2013) señala que la Historia es un conocimiento en el que se actúa, que puede ser usado por los estudiantes conscientes del cambio histórico aplicado a sus vidas con base en situaciones históricas concretas, que repercuten en su presente y les da la oportunidad de elección para su futuro. Esto lleva a los jóvenes a reconocer que la Historia es un saber estructurado necesario para su orientación en su propio tiempo.

Al mismo tiempo, es importante precisar que el estudio de la Historia tiene como finalidad la construcción de una Conciencia Histórica en los estudiantes; sobre este concepto María Paula González (2006), señala la gran importancia que ha alcanzado en las investigaciones y publicaciones en países de habla francesa e inglesa, debido a que con el desarrollo de ésta se alcanza una educación para la ciudadanía, cumpliendo de esta forma la concepción epistemológica de la historia.

Con la intención de obtener un conocimiento amplio sobre el concepto de Conciencia Histórica, se describirán las diferentes acepciones de algunos autores que han investigado sobre este término. En principio y citando a Karl-Ernst, M. y Paula González, definen a la

Conciencia Histórica como “la relación entre la interpretación del pasado, la comprensión del presente y la perspectiva del futuro” (2006). Por su parte, Agustín Domingo Moratalla define a la Conciencia Histórica como “...el privilegio del hombre moderno de tener plena conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones”. Por otro lado, González, N. y Pagés, J. (2005) definen a la Conciencia Histórica como “la formación de un pensamiento social crítico y el desarrollo de una conciencia social democrática que permite al alumnado entender mejor el pasado que le rodea, valorar la complejidad del presente, y participar activamente en la construcción del futuro personal y social.

De lo anterior, se puede retomar los principios que clarifican el concepto de Conciencia Histórica que, a propia definición, consiste en una operación cognitiva que el individuo realiza para identificarse como sujeto histórico temporal, que mantiene una relación con el pasado expresada en valores, costumbres y creencias, capaz de responsabilizarse por la orientación de acciones en el futuro.

Respecto a sus elementos o categorías para su enseñanza, Antoni Santiesteban Fernández (2017), lanza una pregunta que puede ser punto de partida para comenzar un análisis a cómo se construye o se desarrolla la temporalidad en los niños y jóvenes, considerando a este componente de la Historia como clave para su didáctica, enfocándose en la enseñanza-aprendizaje de la temporalidad. De acuerdo con este autor, pionero en España, existe una incomprensión del tiempo y sus conceptos, datos que son abstractos e intangibles; por ello, las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro se han convertido en el eje central de la reflexión histórica acerca del tiempo.

En cuanto a la teoría de Jörn Rüsen, es claro que es un referente obligado para poder identificar los componentes de la Conciencia Histórica. En esta teoría se explica cómo las personas experimentan e interpretan el tiempo en función de su orientación en la vida, especialmente al momento de tomar decisiones. En este proceso, la Conciencia Histórica juega un papel central, ya que permite reflexionar sobre el pasado como una experiencia significativa que influye en el presente. Desde esta perspectiva, los valores sociales no son estáticos, sino que adquieren un carácter histórico, toda vez que se configuran a lo largo del tiempo a partir de las experiencias colectivas (Cataño, 2011).

Además, Cataño Balseiro (2011) refiere que en dicha teoría de Jörn Rüsen se identifica a la memoria histórica como principal componente de la Conciencia Histórica, pues éste representa la manera de como una sociedad conviven con su pasado y le dan un significado a su cultura traducido en el patrimonio, tradiciones, símbolos y creencias, elementos que forman su identidad. Por lo tanto, la cultura es el resultado de un proceso de formación mental sobre la interpretación que el hombre hace del mundo.

En tal sentido, la memoria colectiva es un elemento importante para la construcción de la Conciencia Histórica en el estudiante, en virtud de que en la vida cotidiana se está inmerso ante la presencia del pasado, influyendo en la formación de conciencias individuales y colectivas a través del contexto, consecuencia de un hecho histórico. Es en este proceso casi imperceptible donde se produce la historización mediante el mecanismo de conceptualización de todos los elementos que conforman la realidad. Por este motivo, tal como lo señalan Revilla y Sánchez (2018) todos los elementos que conforman la realidad cumplen con la función orientadora en la búsqueda de una cohesión y continuidad dando sentido tanto al pasado como al presente. Por consiguiente, la interpretación de la memoria

colectiva en una narrativa histórica posibilita el desarrollo de una Conciencia Histórica que permite al alumno situarse como un ser histórico.

Entonces, queda claro que la narrativa histórica conduce a la operación mental (Conciencia Histórica) de las personas para orientarse en la vida con una clara representación del pasado que permite comprender el presente para adquirir una perspectiva de futuro. Según Isabel Barca (2013), para Rusen la narrativa histórica representa un elemento representativo de la Conciencia Histórica, porque es a través de un relato o simple narrativa abreviada permite percibir como su autor concibe el pasado, cómo relaciona varios segmentos temporales, qué mensajes construye para orientarse en el tiempo. Es así como a través de la narrativa histórica se relaciona el pasado, presente y posibles horizontes futuros; que son los indicadores de identidades colectivas cuando se orientan de forma homogénea. Al reconocer la función de la narrativa histórica dentro de la presente investigación, se tendrá más claridad de cómo se construye una actitud investigativa de los estudiantes a lo largo de su educación formal.

Enseguida, Neus González Monfort y Joan Pagés Blanch en el 2005, señalan que sólo con unas prácticas educativas innovadoras que contemplen la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que implementan el patrimonio cultural como material didáctico vinculado con unos contenidos adecuados que permita la interacción directa con la realidad y el origen de la información del hecho histórico, podrá preparar a las nuevas generaciones para ubicarse ante el mundo y sus problemas, y sólo así, conseguir comprometerlos para que sean agentes de la construcción del futuro.

Ahora bien, en una investigación reciente de Edling, Lofstrom, Sharp y Ammert (2022) destacan que la conciencia histórica no debe entenderse como un conocimiento pasivo

o meramente acumulativo sobre el pasado, sino como una forma activa de interpretación que los estudiantes realizan al conectar pasado, presente y futuro. Estos hallazgos muestran que, cuando los estudiantes interactúan espontáneamente con fuentes históricas, son capaces de formular sus propias preguntas, establecer vínculos con debates actuales, emitir juicios morales, y generar explicaciones que les permiten reflexionar sobre su presente.

En este sentido, la conciencia histórica se revela como un proceso cognitivo y emocional que promueve no solo el análisis del pasado, sino también una comprensión crítica de la realidad actual y el fortalecimiento del juicio ético. Por esta interacción narrativa con el pasado, los estudiantes además de orientarse en el tiempo también desarrollan una Conciencia democrática activa y con la suficiente capacidad para posicionarse frente a los problemas sociales de su contexto, tal como lo señala Jörn Rüsen (2004). Por ello, enseñar Historia no implica sólo transmitir hechos, sino proporcionar experiencias que favorezcan la interpretación personal, además del cuestionamiento y por último tomar una postura ante lo vivido y lo heredado, formando de esta manera a sujetos históricos activos que transforman la sociedad.

Siendo la investigación de Edling, Lofstrom, Sharp y Ammert (2022), señalan que la Conciencia Histórica se ha consolidado como uno de los conceptos más relevantes en la enseñanza de la Historia en los últimos cuarenta años. Esta transición ha implicado el cambio de paradigma, de una historia objetiva y desconectada de la vida cotidiana hacia una historia interpretada, comprometida con la comprensión del presente y del futuro. Esta reconfiguración no solo ha traído consigo una mayor sensibilidad hacia la forma de enseñar e investigar Historia, sino que también ha reforzado el vínculo entre Conciencia Histórica y Conciencia Moral, especialmente en torno a temas como el bien, el mal, lo correcto y lo incorrecto.

2.3.1 Dimensiones del concepto Conciencia Histórica

El concepto de Conciencia Histórica ha sido objeto de análisis y reflexión desde diversas perspectivas autorales. Es por ello por lo que, en este apartado se examinarán las principales dimensiones, componentes y/o unidades de análisis que conforman dicho concepto, a partir de diversas aportaciones teóricas se busca explicar cómo los sujetos comprenden, interpretan y se posicionan frente al pasado, presente y futuro.

En principio, para identificar estos elementos, se analiza cómo los distintos autores descomponen la Conciencia Histórica en partes esenciales, lo que permite una comprensión más profunda, estructurada y operativa del concepto. Esta delimitación teórica establece un marco de referencia que da cuenta de la complejidad, favoreciendo la comprensión de cómo se interpreta el pasado, cómo se articula con el presente y de qué manera se proyecta hacia el futuro. Estos aspectos resultan fundamentales para el diseño de estrategias didácticas pertinentes que promueven la apropiación de la Conciencia Histórica dentro de los procesos de educación.

Una de las investigadoras más destacadas en México es la Doctora Andrea Sánchez Quintanar (2020), quien señala que la Conciencia Histórica debe comprenderse como un concepto multidimensional que integra elementos cognitivos, temporales, narrativos y axiológicos. La Doctora Quintanar enfatiza que no basta con considerar la Conciencia Histórica como la mera relación entre pasado, presente y futuro, sino que es necesario atender a las formas en que los sujetos interpretan el tiempo desde una perspectiva narrativa, dotando de sentido a sus experiencias individuales y colectivas.

Además, agrega que, en este proceso, cobra relevancia la función moral que adquiere el juicio histórico, pues no se trata únicamente de reconstruir el pasado, sino de valorarlo

críticamente para comprender su impacto en el presente y así proyectar acciones futuras. Entonces, según la Doctora Sánchez, la Conciencia Histórica incluye dimensiones epistémicas -como se conoce la historia-, temporales -cómo se estructura la experiencia histórica en el tiempo-, narrativas -cómo se articulan los relatos históricos- y éticas -cómo se juzga lo acontecido desde una perspectiva con valores-.

Ahora bien, después de revisar los aportes teóricos que sustentan el concepto de Conciencia Histórica y su relevancia en la formación de sujetos críticos y reflexivos, es necesario aterrizar estos planteamientos en el contexto educativo actual de México. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública al aplicar el nuevo modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, se renombra la asignatura de Historia a Conciencia Histórica y se considera como un recurso sociocognitivo dentro del nuevo Marco Curricular Común. Por ello, la misma Secretaría elabora y emite el documento llamado Orientaciones pedagógicas del recurso sociocognitivo de Conciencia Histórica, con la intención de que los docentes encargados de impartir este recurso conozcan a profundidad sobre el concepto, sus categorías y subcategorías que la integran. En este sentido, a continuación, se presentan las categorías y subcategorías que propone la Secretaría (véase anexo 1) junto con el aporte de autores que hablen sobre alguno de ellos en específico, con el fin de comprender cómo se organiza y orienta el desarrollo de la Conciencia Histórica en las prácticas educativas de los docentes.

2.3.1.1.1 Categoría Método histórico

Respecto a esta categoría, según la SEP (2022) el método histórico, se refiere a las habilidades de investigación como la exploración, selección y organización de información provenientes de diversas fuentes (escritas, orales o materiales), lo cual permite a los

estudiantes adquirir competencias para valorar el patrimonio histórico, tanto tangible como intangible, presente en su contexto. Además, este enfoque metodológico contribuye al fortalecimiento de las prácticas de lectura y producción escrita, aspectos fundamentales en la formación académica y ciudadana. De esta categoría se desprenden las siguientes subcategorías.

2.3.1.1.1 Subcategoría Patrimonio histórico

En concordancia con lo anterior, la primera subcategoría es el patrimonio histórico. Al respecto, González Monfort y Pagés Blanch (2005) destacan la importancia del uso didáctico del patrimonio cultural como herramienta pedagógica que promueve el desarrollo de una conciencia histórica. En el sentido de que a través del patrimonio cultural se promueve una conciencia que permite al estudiante comprender el pasado, interpretar la complejidad del presente y asumir una participación activa en la construcción de su futuro individual y social, dentro de un marco de responsabilidad democrática.

En la propuesta de González Monfort y Pagés Blanch (2005) consideran al patrimonio cultural como elemento clave para la enseñanza de la historia, toda vez que favorece significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Particularmente, destacan el papel del estudio del medio o contexto como una estrategia centrada en la historia local, la cual se convierte en un punto de partida clave para el desarrollo del pensamiento histórico y social. Dicho enfoque facilita al alumnado la observación directa de escenarios donde ocurrieron los hechos históricos, creando así un puente entre la historia escolar y la memoria colectiva.

Para fortalecer esta perspectiva, Sánchez Quintanar (2000) resalta la relevancia del espacio histórico como resultado de la acción humana a lo largo del tiempo. Desde su mirada,

dicho espacio no solo refleja la relación entre el ser humano y su entorno, sino que también permite comprender las complejas dinámicas de producción, distribución y consumo, así como las formas de pensamiento y cosmovisión que emergen en estos procesos. Este entramado entre lo material y lo simbólico evidencia cómo el contexto histórico moldea y es moldeado por las prácticas sociales, lo que refuerza la necesidad de considerar el patrimonio como un elemento clave en la enseñanza para el desarrollo de la conciencia histórica.

2.3.1.1.2 Subcategoría Indagación histórica

Para abordar esta subcategoría, se retoma lo planteado por Zepeda Rincón (1933), quien señala desde su perspectiva que la indagación histórica implica una actitud metodológica basada en la sistematización, lo cual significa que tienen una forma organizada y disciplinada de acercarse a la historia. Para él, seguir un método claro ayuda a aprovechar mejor las habilidades intelectuales, lo que permite avanzar con más eficacia en la búsqueda de la verdad. Además, señala que esta manera de investigar no solo ayuda a diferenciar lo verdadero de lo falso, sino que también es clave para emitir juicios bien fundamentados y comprender a fondo los hechos históricos, en pocas palabras, es el proceso sistemático para la búsqueda del conocimiento histórico.

2.3.1.1.3 Subcategoría Fuentes de información

Finalmente, se integra una subcategoría esencial para el trabajo histórico que es el uso de fuentes de información. Esta unidad de análisis nace a partir de una hipótesis (entendida como una explicación tentativa del hecho histórico), por lo que el análisis documental adquiere un rol central, así como lo afirma Zepeda Rincón (1933) cuando menciona que los

documentos históricos deben estudiarse con paciencia y rigor, ya que son testimonios con fuerza probatoria. En este sentido, para valorar su utilidad es necesario averiguar su originalidad, objetividad, punto de vista, lugar y fecha de emisión. Este análisis detallado permite evaluar la hipótesis planteada y determinar su validez, favoreciendo una interpretación crítica del pasado.

Para el análisis de esta subcategoría, también se retoma la información planteada por Martínez Jiménez (2004) con base al trabajo de Sánchez Quintanar (2000) sobre cómo la Historia es enseñada a partir de la perspectiva de intereses políticos con el propósito de legitimar ideologías dominantes a una visión globalizadora. Esta manipulación incide directamente en lo que los estudiantes consideran como verdades absolutas, contribuyendo así a una percepción poco crítica de la Historia. Es por ello, que ante esta problemática, se vuelve imprescindible orientar al alumnado hacia el desarrollo de una conciencia histórica, a través del análisis riguroso de fuentes primarias. En estas fuentes se halla una aproximación más directa a los hechos, lo que permite a los estudiantes construir una comprensión más sólida y contextualizada del presente que viven. De lo anterior, se fundamenta la importancia de desarrollar esta subcategoría a través de una adecuada enseñanza de la Historia, pues se evidencia una tensión preocupante entre la enseñanza de la Historia y su uso como instrumento ideológico, entonces, cuando el conocimiento histórico se transmite de manera sesgada, respondiendo a intereses político o narrativas dominantes, se limita la capacidad de los estudiantes para cuestionar, analizar y comprender su entorno en forma autónoma.

2.3.1.2 Categoría Explicación histórica

Respecto a esta categoría, la SEP (2022) afirma que los hechos y procesos sociales tienen su origen en una variedad de causas y factores que deben ser identificados por los estudiantes para que los comprendan y los expliquen adecuadamente. A medida que los estudiantes fortalecen sus habilidades para realizar este tipo de análisis, incrementan su capacidad para entender los elementos que conforman un fenómeno social determinado. A continuación, se presentan las subcategorías de las que se compone.

2. 3.1.2.1 Subcategoría Causalidades y factores

De esta subcategoría se afirma según Rodríguez (2004) citado por Cabañero (2024), que la causalidad puede entenderse como la relación que se establece entre un hecho y su consecuencia, o bien, como el origen de un fenómeno determinado. Aunque esta definición parece sencilla en apariencia, en realidad se trata de un concepto complejo que ha sido abordado desde diversas perspectivas dentro de la fenomenología. Identificar las causas que dan origen a los hechos históricos es imprescindible para su mejor comprensión para que el alumno pueda explicarlo adecuadamente, fortaleciendo su capacidad de entendimiento y análisis. Esta identificación de las causas de un hecho histórico es fundamental para la construcción de una narrativa histórica significativa. En este sentido, Valdés y Pérez, al citar a Rusen (2004), destacan que la conciencia histórica se forma a partir de la narrativa, entendida como una interpretación que construye puentes entre el pasado, presente y el futuro. Continúa diciendo el mismo autor que, esta narrativa no solo orienta las acciones humanas, sino que también permite desarrollar la capacidad de mirar críticamente el pasado,

reconociendo su dimensión temporal específica y posibilitando formas más complejas de sensibilidad histórica.

De esta manera, se observa que la competencia narrativa es parte de la explicación histórica, el cual debe estar centrado en la experimentación, la interpretación y la comprensión, pues implica un proceso que demanda la habilidad narrativa y verbal para explicar y establecer relaciones causales entre hechos. Asimismo, desde una perspectiva semántica, la Real Academia Española (2022) define el término factor como una “causa que contribuye, junto con otras, a producir un determinado resultado”. Esta definición permite comprender que, en el análisis de los procesos históricos, identificar los factores implica reconocer un entramado de causas interrelacionadas que inciden en la configuración de un hecho o fenómeno. En este sentido, el estudio histórico requiere de una mirada que trascienda las explicaciones lineales, reconociendo la multiplicidad de elementos que confluyen en la construcción del pasado.

En concordancia con esta idea, Cabañero (2024) retoma el análisis de Domínguez (2015), quien sostiene que una de las tareas fundamentales del historiador es seleccionar los factores más significativos de un proceso, para así establecer las conexiones entre ellos y sus consecuencias, y con ello construir un relato histórico coherente. Este enfoque no busca establecer una cadena causal rígida o mecánica, sino entender la historia como un entramado dinámico de interacciones en distintos planos (económico, político, social y cultural).

2.3.1.2.2 Subcategoría Sujetos y Espacios

Otra de las subcategorías de la explicación histórica es el de Sujetos y Espacios, elemento fundamental para la comprensión de los procesos históricos. Esta subcategoría pone

el foco en los actores (tanto individuales como colectivos) que desempeñan un papel activo en la transformación del contexto. Desde esta perspectiva Sánchez Quintanar (2000), es esencial identificar y seleccionar cuidadosamente a estos protagonistas históricos con base a los objetivos pedagógicos, reconociendo su relevancia en función de las condiciones sociales, culturales y temporales en las que actuaron. Entonces, para la selección de estos sujetos, de acuerdo con Sánchez (2000), debe trascender la visión reduccionista que privilegia únicamente a figuras políticas o militares, y ampliar el espectro hacia otros actores que también contribuyeron de manera significativa al desarrollo histórico, como líderes comunitarios, pensadores, científicos, artistas e incluso movimientos sociales. Estos personajes deben ser comprendidos desde su función social y su influencia dentro del tiempo y lugar que les tocó vivir, considerando tanto sus aportes personales como su papel en la colectividad.

Asimismo, Sánchez (2000) es muy clara al decir que en el análisis de estos sujetos históricos se debe evitar el idealismo o la exageración, proponiendo una interpretación equilibrada que sitúa su vida y obra dentro del contexto histórico correspondiente. En este sentido, su estudio ofrece al alumnado diferentes referentes para la reflexión crítica, a la vez que proporciona modelos alternativos a los que suelen confundirse en los medios de comunicación masiva. Es a través de esta subcategoría, donde se promueve una comprensión más rica del pasado, permitiendo al estudiante establecer conexiones entre las acciones humanas y los procesos históricos en los que las acciones humanas tuvieron lugar, integrando además una dimensión espacial como escenario donde se desarrollan los hechos y se materializa el proceso histórico.

2.3.1.2.3 Subcategoría Tiempos históricos

El tiempo histórico se configura como una subcategoría fundamental de la explicación histórica, porque permite al estudiante comprender la dinámica de los procesos sociales y su relación con el presente. A este respecto, la Doctora Sánchez Quintanar (2000), menciona que es esencial que el educando reconozca su propia ubicación temporal, ya que este reconocimiento le brinda la posibilidad de ubicarse dentro de una línea histórica y a partir de ello, conceptualizar los contextos del pasado donde se gestaron los procesos históricos.

Por ello, el estudio del tiempo histórico implica enseñar al estudiante a identificar y analizar las distintas formas en que la historia ha sido dividida, ya sea en fenómenos, en periodos o etapas; de esta manera podrán comprender la duración y la simultaneidad de los fenómenos históricos. Esta comprensión no se limita a una secuencia cronológica de fechas, sino que abarca también la capacidad de distinguir entre los elementos que han cambiado y aquellos que han permanecido a lo largo del tiempo. De esta forma el alumno no sólo asocia hechos con momentos determinados, sino que logra interpretar la evolución de las sociedades en función de procesos más amplios.

De la misma manera, según Zuluaga (2005), el tiempo histórico representa mucho más que una simple cronología de hechos pasados actúa como un recurso interpretativo que permite organizar los hechos del pasado y dotarlos de significado en función de su impacto con el presente y su proyección es el futuro no se trata únicamente de saber cuándo ocurrió algo sino de entender cómo y por qué ese hecho se vuelve relevante en el devenir de la experiencia humana. Este mismo autor considera al tiempo histórico como una dimensión que estructura la memoria colectiva y permite construir narrativas históricas con profundidad

crítica, esta perspectiva contribuye a que el estudiante no sólo conozca hechos pasados, sino que desarrolle una comprensión reflexiva sobre el cambio, la permanencia y la construcción del sentido histórico.

2.3.1.3 Categoría Pensamiento Crítico Histórico

Para una mejor comprensión de esta categoría, se retoma lo señalado en el documento titulado “Orientaciones Pedagógicas del Recurso Sociocognitivo de Conciencia Histórica”, emitida por la SEP en el 2022, considerándolo como un concepto formativo que favorece a que los estudiantes comprendan que los procesos sociales, las ideas y los sujetos no emergen de manera aislada o automática, sino que se configuran históricamente. Al reconocer que la realidad presente es el resultado de transformaciones acumuladas a lo largo del tiempo permite a los educandos interpretar, contextualizar y analizar críticamente los hechos del pasado con el fin de sustentar sus ideas y comprender con mayor profundidad los desafíos actuales (SEP, 2022). Asimismo, y para un estudio más profundo, se procede a analizar cada una de sus subcategorías que la integran.

2.3.1.3.1 Subcategoría de Contextualización

Esta subcategoría es fundamental para la comprensión del hecho histórico, pues se establece que para enseñar historia es importante realizar una selección intencionada de los elementos que conforman la vida social, esto, con el propósito de favorecer una mejor comprensión en el estudiantado. En ese sentido, interpretando el planteamiento de la doctora Andrea Sánchez Quintanar si bien, resulta inviable abarcar la totalidad de los factores sociales presentes en una época determinada es fundamental identificar aquellos aspectos

predominantes que permitan representar de forma significativa el entramado histórico de la misma manera esta autora advierte que dicha selección no debe presentarse de manera fragmentada sino como una red de dimensiones interrelacionadas económicas políticas culturales y sociales que configuran el contexto de los procesos históricos.

Por otra parte, desde la perspectiva del investigador Álvaro Matute (2016), miembro del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de México señala que el contexto es una noción clave para la comprensión histórica, pues, permite dotar de significado a los hechos del pasado. Partiendo de su definición lingüística y situacional contexto es aquello que rodea y da sentido a un evento, palabra o fenómeno, Matute propone que la historia misma puede entenderse como contexto, debido a que ningún acontecimiento debe analizarse de manera aislada ya que su interpretación depende directamente del entorno político, cultural, social o económico en el que se inscribe, por ejemplo, al examinar un documento como la Constitución, su simple lectura podría limitarse al ámbito jurídico o normativo, sin embargo, al considerar su contexto de origen, sus implicaciones y su impacto histórico, se convierte en un objeto de análisis histórico. En este sentido, el contexto no solo complementa el análisis histórico, sino que es esencial para desarrollar un pensamiento crítico histórico dado que permite a los estudiantes reconocer las múltiples dimensiones que influyen en los procesos del pasado y su relación con el presente.

2.3.1.3.2 Subcategoría de Interpretación

En el ámbito de la categoría de pensamiento crítico histórico, esta subcategoría, se presenta como una herramienta fundamental para comprender los procesos del pasado, al igual que en disciplinas como el derecho, la teología, la literatura o el psicoanálisis, la

interpretación en la historia es clave para leer analizar y resignificar las fuentes más allá de una lectura literal o descriptiva. En este sentido, Quintanar y Hermida (2019), subrayan cómo diversas disciplinas se construyen a través de la lectura reflexiva de textos; los juristas examinan leyes, los teólogos interpretan escrituras sagradas y los críticos literarios exploran obras literarias, de manera análoga el historiador no se limita a recopilar datos, sino que los interpreta dentro de un contexto que les da sentido. En refuerzo a la importancia de la interpretación se dice que, por medio de este, el historiador reconstruye y comprende los procesos del pasado a partir de las huellas que se han dejado, como lo señalan Díaz Luna Salazar Gómez y Herrera Castañeda (2021) el historiador no accede directamente a hechos sino a través de fuentes, las cuales son evidencias o rastros que requieren ser analizadas e interpretadas. En la interpretación de los hechos se debe considerar, además, los documentos menos convencionales como la tradición oral o las prácticas culturales. Esta postura demuestra que la historia no debe equipararse únicamente al análisis de documentos, sino que debe considerar el contexto, las intenciones detrás de las fuentes y su diversidad.

Esta labor hermenéutica y la incorporación de nuevas fuentes, permite que los hechos históricos no se presentan como verdades absolutas, sino como narrativas en constante revisión, sujetas a nuevas preguntas y enfoques críticos, replanteando las tradiciones desde nuevas perspectivas, por lo tanto, en la formación de un pensamiento crítico histórico la interpretación no es un proceso auxiliar, sino el núcleo que permite al estudiante analizar las fuentes con profundidad, cuestionar versiones establecidas y construir argumentaciones sólidas y fundamentadas.

2.3.1.3.3 Subcategoría Crítica Histórica

La crítica histórica constituye una subcategoría fundamental de la categoría del pensamiento crítico histórico, ya que implica el desarrollo de la capacidad en el sujeto para interpretar, cuestionar y resignificar la realidad social desde su propia ubicación histórica y cultura. De acuerdo con Quintar (2018), pensar críticamente no se limita al consumo pasivo de información teórica, sino que exige una formación comprensiva de sujetos históricos capaces de construir una ideología a partir de la experiencia situada. Según Quintar (2018), el proceso de crítica histórica no es mecánico ni lineal, sino emerge de la interacción activa entre el pasado y el presente, considerando las afectaciones socioculturales del propio sujeto. También señala que el trato reflexivo con la realidad contemporánea no solo amplía la Conciencia Histórica, sino que transforma el sentido de la vida y de acción ética, orientando las decisiones en proyectos autónomos y conscientes.

2.3.1.4 Categoría Proceso Histórico

De acuerdo con la SEP (2022), la categoría de Proceso Histórico dentro de la Conciencia Histórica busca que los estudiantes adquieran la habilidad de analizar críticamente los hechos del pasado, para entender cómo estos han configurado el mundo en que viven. Esta comprensión les permite interpretar su vida personal y social de manera más reflexiva conscientes hacia el futuro. Esta categoría se divide en dos subcategorías, el de acciones y decisiones, y construcción de futuro.

2.3.1.4.1 Subcategoría Acciones y Decisiones

Reinterpretando a lo dicho por la Doctora Sánchez Quintanar (2000) con relación a las acciones y decisiones de los sujetos históricos, es fundamental reconocer que hombres y mujeres destacados del pasado no pueden entenderse de manera aislada, sino como parte de un entramado social más amplio. Sus acciones y decisiones deben ser integradas a partir de sus características personales, sus convicciones ideológicas, las circunstancias específicas de su época y los factores coyunturales que influenciaron su actuar. Así, cada individuo o grupo social es valorado en función de su participación activa en los procesos históricos, entendiendo que sus decisiones y su forma de intervenir fueron determinantes para el desarrollo de los acontecimientos de su tiempo.

Ante esta situación, para la comprensión del proceso histórico, las acciones y decisiones de los sujetos cobran un papel fundamental. Tal como lo plantea Susana Henao Montoya (2020), en su reflexión sobre ética narrativa, todo relato (sea literario o histórico) se construye a partir del cuestionamiento de las creencias dominantes y de la irrupción de acciones que, en muchas ocasiones, desafían los códigos morales o jurídicos de su tiempo. De manera similar, en la historia, los personajes son reales y enfrentan circunstancias adversas o imprevistas que los invitan a actuar, no siempre siguiendo las normas establecidas, sino generando respuestas nuevas, algunas incluso complejas.

De esta forma, esta subcategoría exige reconocer que cada individuo o grupo social no actúa en un vacío, sino inmerso en un contexto determinado, cargado de tensiones, posibilidades y límites. Las condiciones disponibles y en las elecciones concretas que los sujetos deben hacer para transformar o mantener su realidad.

En conclusión, la Conciencia Histórica se fortalece al reconocer que el pasado no es una sucesión pasiva de hechos, sino el resultado de acciones y decisiones conscientes, muchas veces en tensión con las condiciones del entorno, que dieron cambios o permanencias en la vida colectiva. Analizar las acciones desde esta perspectiva permite asumir que la capacidad para actuar está situada, condicionada, pero abierta a reflexión.

2.3.1.4.2 Subcategoría Construcción de Futuro

La subcategoría de Construcción de Futuro es fundamental para la categoría de Proceso Histórico, ya que implica el desarrollo de la capacidad en los estudiantes para proyectarse más allá de su presente, considerando las experiencias del pasado y las condiciones de su entorno actual. Esta afirmación toma sentido en lo señalado por la Doctora Sánchez Quintanar (2000) quien dice que, la enseñanza de un proceso histórico pierde sentido si no se establece una relación explícita con la circunstancia actual del estudiante, es decir, se fundamenta en la idea de que todo fenómeno social del pasado constituye un antecedente temporal o causal de la realidad contemporánea; por lo tanto, la historia no es un hecho muerto o pasado, sino, que se encuentra más viva que nunca por su relación con el presente.

En este marco de análisis, la comprensión del proceso histórico permite al estudiante no sólo entender su presente, sino también, participar de manera activa y crítica en la construcción de su futuro, en el sentido de que al tomar esta perspectiva conlleva al conocimiento y análisis de la historia, para proyectar la posibilidad de transformar su realidad (Sánchez, 2000), por lo tanto, este propósito debe ser prioritario para quienes se dedican a la enseñanza y difusión de la historia. Pues sólo así es posible formar sujetos históricos, capaces de incidir en su realidad y contribuir a un mejor porvenir.

Asimismo, Aisenso, Virgili y Polastri (2020) en su investigación sobre los jóvenes en tránsito hacia la vida adulta, destacan la relevancia de ofrecer espacios de análisis y reflexión personal en el ámbito escolar. En este sentido, estos mismos autores señalan que es esencial que los jóvenes tengan la oportunidad de analizar su situación actual para identificar sus dificultades y construir soluciones en el proceso de transición que viven; este planteamiento es altamente pertinente para el desarrollo de la conciencia histórica, reforzando la idea sobre que la interpretación del pasado y la comprensión del presente de una manera crítica, conducen a la elaboración de proyectos de vida más reflexivos.

De esta manera, el estudiante adquiere herramientas para tener claro los objetivos que desea alcanzar, dándole sentido a sus esfuerzos, desvelos y hasta retomar fuerzas en los momentos que se quiera rendir. En el análisis de las dos subcategorías que conforman la categoría de Procesos Históricos, se puede concluir en la importancia de su enseñanza, pues cuando el estudiante comienza a ser más consciente de su presente y de lo que quiere lograr, también comienza a actuar con más intención, a rodearse de mejores amistades, le da más valor al estudio, se esfuerzan más y, sobre todo, se hacen responsables de lo que quieren llegar a ser, construyendo día a día su futuro con cada acción que realicen.

2.3.2 Importancia de la Conciencia Histórica en la Educación

Cada vez se observa al futuro de una manera preocupante, por ello es necesario preparar a los adolescentes al fortalecimiento de una Conciencia Histórica. En este sentido, Antoni Santiesteban Fernández y Carles Anguera Cerarols, en su artículo titulado “Formación de la Conciencia Histórica y la educación futura”, argumentan que la conciencia histórica implica una comprensión temporal que relaciona pasado, presente y futuros ideales;

mientras que la educación para el futuro busca analizar las visiones del futuro en la sociedad y cultivar la capacidad de imaginar y actuar en futuros alternativos. Es así, que, al hacer un análisis, se observa que la conciencia histórica y la educación para el futuro tienen una relación muy estrecha, consolidando la idea sobre priorizar el desarrollar la primera en los estudiantes.

En este sentido, es claro que los estudiantes no pueden visualizar un futuro, si en la mente tienen muchas dudas sobre su pasado y su presente, esto, les impide visualizar un futuro ideal; por consiguiente, con el desarrollo de la conciencia histórica tendrán la oportunidad de tener la capacidad de imaginar y actuar en la creación de futuros alternativas que concuerde con sus intereses.

De la misma forma, se considera que la importancia de la Conciencia Histórica radica en la aportación esencial para la formación de la ciudadanía y en el fomento de la participación social, porque están influenciados por la percepción que el estudiante tenga sobre el futuro que desea vivir; confirmando lo crucial es que los estudiantes interpreten su pasado vinculándolo a su presente y lo utilicen para proyectar un futuro que puedan moldear activamente. Con esto queda más que claro la relación entre conciencia histórica y la educación para el futuro, ya que ambos contribuyen a formar ciudadanos democráticos, críticos y comprometidos con la construcción de un futuro mejor (Bernal y Pérez, 2023).

Por ello, desde su incorporación en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (SEP, 2022), la conciencia histórica adquiere una función transversal y articuladora del conocimiento, integrando dimensiones cognitivas, narrativas, temporales, éticas y sociales. Este enfoque, sustentado en autores como Jörn Rüsen, Antoni Santiesteban, Andrea Sánchez y otros, permite comprender que el pensamiento histórico no es una mera

acumulación de datos, sino una forma activa de interpretar el mundo desde el diálogo continuo y reflexivo entre pasado, presente y futuro.

En conclusión, es de reconocer que los desafíos nuevos que se presentan día con día requieren que el conocimiento de la histórica sea adaptable y ofrezca herramientas para enfrentarlos. Asimismo, se requiere que la Conciencia Histórica a través de sus categorías y subcategorías faciliten la interpretación del pasado para una mejor comprensión del presente. En este sentido, la presente investigación propone el desarrollo de la Conciencia Histórica con base a tres categorías que de forma particular, se consideran prioritarios: Explicación Histórica, Pensamiento Crítico Histórico y Procesos Históricos; analizados desde una mirada situada, reflexiva y abierta al cuestionamiento; sentando las bases teóricas y pedagógicas para el diseño de una intervención didáctica orientada a la apropiación de la conciencia histórica en los estudiantes del plantel 23 de COBAT.

2.4 El constructivismo como fundamento de enseñanza-aprendizaje sobre Conciencia Histórica

Con antelación ya se ha mencionado la práctica docente tradicional con la que se enseña la Historia, de ahí la necesidad de trascender a una pedagogía activa, que propicie un verdadero aprendizaje del alumno. Porque no se trata solo de transmitir conocimientos, sino de construir el aprendizaje dotando de herramientas a los estudiantes para interpretar, comprender, cuestionar y proyectar con base a la Historia. Por ello, en las siguientes líneas, se abordará la pertinencia de una pedagogía con enfoque constructivista para formar una conciencia histórica, que permita a los estudiantes ser más conscientes de su papel en el tiempo, en su comunidad y sociedad.

2.4.1 Cambio de paradigma para la enseñanza de la Conciencia Histórica

Cuando se habla de aprender, en una enseñanza tradicional se refiere a llenar la mente de datos como si sólo se tratara de almacenar objetos en una bodega vacía; pero, aprender, se trata de algo más, se trata de construir. Cada estudiante, a partir de lo que ya conoce va edificando nuevas ideas, conceptos y formas de entender el mundo que lo rodea. Esta forma de concebir el conocimiento constituye el núcleo del constructivismo, por ello se entiende que el aprendizaje es un proceso activo en el cual, un individuo a partir de su experiencia e interacción con los demás, crea y recrea significados (Bruner, 1996).

En este mismo sentido, Carlos Tünnermann Bernheim (2011) sostiene que el constructivismo ha formado profundamente la manera de entender el acto educativo, colocando en el centro del proceso al estudiante, convirtiéndolo en el protagonista activo de su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, el conocimiento no es algo que se transmite de forma pasiva, sino una construcción que cada persona realiza a partir de sus estructuras cognitivas previas y de su participación en contextos sociales significativos.

Así es como esta concepción encuentra sus raíces en las investigaciones de Jean Piaget, quien planteó que la inteligencia no es un producto acabado, sino un proceso en construcción permanente. Para Piaget (1978), el aprendizaje se desarrolla mediante los mecanismos de asimilación y acomodación, estos procesos permiten reorganizar estructuras mentales frente a los nuevos desafíos del entorno, de esta manera, cada niño y cada joven actúa como constructores de su propio conocimiento, el cual avanza a través de distintas etapas del desarrollo cognitivo.

Siguiendo esta línea, David Ausubel enfatizó la importancia del conocimiento previo para el aprendizaje significativo. Así lo señaló el propio Ausubel (1976), afirmando que “el

factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe”. En consonancia, Joseph Novak, inspirado por Ausubel, diseñó herramientas como los mapas conceptuales que permiten representar gráficamente la forma en que se relacionan los conceptos previos con los nuevos (Novak Y Gowin, 1988).

Por su parte Lev Vygotsky (1978) aporta una dimensión social imprescindible para la comprensión del aprendizaje, desde su teoría sociocultural Lev introdujo el concepto de zona de desarrollo próximo, refiriéndose al espacio potencial donde el estudiante puede alcanzar niveles más complejos de comprensión y desempeño gracias al apoyo de otros estudiantes más experimentados; este enfoque subraya que aprender no es únicamente un esfuerzo individual, sino también una construcción social.

Desde la perspectiva de Tünnermann Bernheim (2011), el docente en el paradigma constructivista, se asume el rol de mediador, facilitador y orientador del aprendizaje, no se trata de transmitir datos, sino de enseñar situaciones que fomenten la reflexión, el cuestionamiento y la construcción activa de significados; elementos fundamentales para el desarrollo de una conciencia histórica crítica en los estudiantes.

Enseñar la conciencia histórica bajo una perspectiva constructivista, implica reconocer que los estudiantes no reciben pasivamente el relato histórico, sino que reconstruyen e interpretan el pasado desde su presente a partir de sus contextos, intereses y saberes previos; Según Tünnermann Bernheim (2011), este enfoque favorece al desarrollo de ciudadanos críticos, capaces de comprender la historicidad de su realidad y de asumir una actitud responsable frente a los desafíos de su tiempo.

Por lo tanto, aprender no consiste en memorizar datos aislados ni reproducir versiones oficiales de la historia, sino de explorar diversas perspectivas, analizar fuentes,

cuestionar narrativas dominantes, cometer errores, debatir y construir nuevas comprensiones sobre el devenir humano, esto en definitiva es una actividad profundamente humana llena de emociones, de diálogo, de momento de duda y también de descubrimiento y crecimiento personal.

Finalmente, es de considerar que la verdadera riqueza del constructivismo radica en el respeto a los estilos de aprendizaje de cada alumno, reconocer que cada estudiante organiza su comprensión del mundo de manera única y que el conocimiento histórico en particular no puede ser reducido a una mera transmisión de hechos, sino debe ser vivido como una construcción continua, donde el pensamiento crítico y la conciencia social se convierten en pilares fundamentales.

2.5. Propuesta de Intervención didáctica

Este apartado tiene como finalidad presentar la propuesta de intervención didáctica con enfoque constructivista, cuyo propósito es favorecer el desarrollo de la Conciencia Histórica en estudiantes de COBAT. Esta propuesta surge en respuesta a las necesidades detectadas en el análisis del contexto educativo, en donde se evidenció que los docentes que imparten conciencia histórica carecen de una formación pedagógica cayendo en prácticas educativas tradicionales y propiciando el desinterés de los estudiantes para el aprendizaje de la Historia.

Partiendo del enfoque constructivista, se busca que el aprendizaje deje de ser una simple transmisión de datos, sino que busca convertirse en una experiencia activa, reflexiva y significativa; con la intención es ofrecer al docente un ejemplo práctico de una intervención didáctica con actividades centradas en el estudiante, permitiéndole construir sus propias

interpretaciones del pasado y establecer conexiones con el presente, fomentando así una conciencia crítica de su realidad.

Por lo tanto, este acercamiento a las diversas formas de aprendizaje de los estudiantes aportará valiosas observaciones sobre la habilidad que cada uno de los estudiantes manifiesten desde su propia realidad. Resulta fundamental que docentes de este recurso social cognitivo, observen estos momentos alejados de prejuicios sobre lo que debería suceder y atender de manera objetiva lo que realmente ocurre en el espacio educativo. Además, desde este enfoque posibilita un trabajo más honesto y profundo sobre las categorías de análisis elegidas, con la finalidad de que los estudiantes logren apropiarse auténticamente de la conciencia histórica.

Asimismo, es preciso reconocer que, en el ámbito educativo, la enseñanza constituye un proceso de reflexión constante; en este sentido repensar la relación entre teoría y práctica resulta esencial; como señala Harfuch y Foures (2003), en los discursos de los docentes y en los procesos de formación profesional suele evidenciarse una distancia entre la teoría y la práctica. Reconocer esta brecha permite valorar la importancia de reflexionar sobre las prácticas didácticas propias, entendiendo dicha reflexión como una oportunidad para analizar los fundamentos teóricos que la sustentan y, simultáneamente reconocer la lógica específica que organiza su desarrollo en el contexto real.

Finalmente, la propuesta de intervención didáctica presentada busca responder a una necesidad real no sólo dentro del Plantel 23 del COBAT, sino de todo el subsistema; y es transformar la manera que se enseña y se aprende la historia desde una perspectiva de conciencia histórica. Esta propuesta invita a cambiar de una enseñanza tradicional a una dinámica desde un enfoque constructivista, colocando al estudiante en el centro, dándole la

oportunidad de construir sus propias interpretaciones del pasado y conectar con su presente, fomentando de esta manera una conciencia histórica viva.

Para cerrar, es importante destacar que la enseñanza no es un acto acabado, sino un proceso constante de reflexión. Por ello, es necesario que los docentes revisen y replanteen sus prácticas educativas, con la intención de propiciar un encuentro entre la teoría y, de esta manera, transformar la forma en que los estudiantes comprenden el pasado y construyen su futuro.

CAPÍTULO III.

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se explicará todo el proceso metodológico que se siguió para alcanzar los objetivos de la presente investigación. Al respecto conviene decir que este paso es muy importante, tal como lo señala Enrique Azuero; el marco metodológico permite “descubrir los supuestos del estudio para reconstruir datos, a partir de conceptos teóricos habitualmente operacionalizados. En ese sentido y considerando en lo que respecta a la presente investigación se partirá de los supuestos que integran a la población de estudio o muestra, el método y las técnicas de investigación a aplicar, instrumentos de investigación y guías de evaluación; así como recabar y construir los datos que se quiere encontrar para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas como punto de partida para la presente investigación.

3.1 Enfoque y alcance de la investigación.

El objetivo de toda investigación es llegar a la verdad de lo que se está preguntando, saber objetivamente la causa o consecuencia de un problema o bien, explicar porque suceden las cosas; para este efecto, se requiere del uso de un método que de acuerdo con Alonso (2003) citado por Izcara (2014), es el camino que lleva a una meta, éste está regido por una serie de reglas que establecen las operaciones que deben hacerse para lograr dicho fin. Por lo tanto, el método científico es el ayudará a responder todas las interrogantes que se plantean para conocer la realidad; ayudando a comprender, explicar, describir o predecir un fenómeno.

Siendo la metodología, una de las etapas más cruciales en el proceso de investigación, su explicación en este capítulo es fundamental ya que orientará y dirigirá el camino hacia la comprensión y el análisis del fenómeno de estudio. En este sentido es importante mencionar que la elección de una apropiada metodología depende en gran medida, de la naturaleza del problema de investigación. Dado que el presente estudio se trata de conocer cómo una intervención educativa con enfoque constructivista desarrolla la conciencia histórica en estudiantes del plantel 23 de COBAT, el enfoque de investigación es cualitativo, que, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), se caracteriza por ser un proceso sistemático, ordenado y flexible, el cual se basa principalmente en la observación y evaluación profunda de los fenómenos, con el fin de respaldar una idea o hipótesis por medio de pruebas obtenidas en contextos naturales. Por ello, la investigación cualitativa, por su carácter subjetivo y detallado, facilita que el investigador forme sus propias creencias y comprensión del fenómeno estudiado, lo que lo convierte en un proceso altamente enriquecedor y personalizado.

Por supuesto que elegir el enfoque adecuado a esta investigación es clave para asegurar la científicidad y validez de la investigación, así como lo señalan Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa es especialmente eficaz para analizar fenómenos sociales complejos, en este caso, analizar el desarrollo de la Conciencia Histórica, dentro de un contexto educativo en específico que es el plantel 23 de COBAT, por lo que a través de este enfoque, se busca no sólo recopilar datos, sino entender cómo los estudiantes perciben y experimentan el proceso de construcción de su conciencia histórica.

Definitivamente, el estudio de fenómenos sociales resulta especialmente complejo dado su naturaleza dinámica y multifacética de los seres humanos, presentes en una realidad social que está influenciada por innumerables factores internos y externos en constante cambio y evolución; se requiere que el enfoque sea cualitativo, esto para captar, construir e interpretar las realidades de los individuos, considerando tanto sus experiencias como los contextos en los que se encuentran inmersos. Así como lo señala Hernández, et al. (2014), este enfoque busca describir, comprender e interpretar los fenómenos con base a las percepciones y significados que los participantes otorgan a sus experiencias.

Asimismo, Denzin y Lincoln (2018) afirman que el enfoque cualitativo estudia los fenómenos en su contexto natural, tratando de entender los significados que las personas atribuyen a sus experiencias. Más aún, este enfoque permite emplear una variedad de métodos empíricos, tales como las entrevistas, observación de participantes y análisis de contenido, todos estos proporcionan una visión más rica y profunda de la realidad que viven los individuos. También agregan que la triangulación de métodos, es decir, la utilización de diversas técnicas y perspectivas fortalece la investigación cualitativa al aportar rigor,

amplitud y profundidad al análisis, permitiendo una comprensión más completa del fenómeno estudiado.

En este sentido, el investigador como parte activa del proceso, no solo interpreta los datos, sino que también los reflexiona sobre sus propios valores y creencias, lo que lo convierte en una fuente de información adicional dentro del mismo estudio.

Aquí vale la pena decir que el investigador cualitativo, en este contexto, asume una multiplicidad de roles, éste va desde observador hasta intérprete, pasando por analista de documentos con un alto grado reflexivo e introspectivo de sus propias experiencias. Por lo tanto, este proceso exige un proceso de inmersión y reflexión continua, donde cada interacción, entrevista y observación se convierte en un punto de análisis que enriquecerá la comprensión del fenómeno. Aquí es precisamente donde se observa su capacidad de adaptación en los detalles de los contextos en que se hace el estudio, lo que hace que la investigación cualitativa sea tan poderosa en el estudio de la complejidad humana.

Además, la característica relevante de la investigación cualitativa que refuerza la idea de su elección en el presente estudio, según Hernández, et al (2014), es que, a través de este enfoque, el investigador se adentra a la experiencia misma del participante para construir su conocimiento, reconocer la individualidad en ideologías y cualidades de estos.

En consecuencia, este enfoque se ajusta perfectamente a los objetivos de esta investigación, pues se busca explorar a profundidad los elementos presentes en la intervención didáctica, que favorecen al desarrollo de la conciencia histórica en los estudiantes de COBAT. En este sentido, esta metodología permitirá conocer las perspectivas de los participantes y entender qué distingue a los estudiantes que han alcanzado un nivel más alto de conciencia histórica de aquellos que no lo han logrado. Lo anterior fundamenta

la elección del enfoque de investigación, fortaleciendo este punto al conocer las características del enfoque cualitativo que, al ser inductivo, se reconoce su capacidad para capturar las experiencias personales de los participantes en contextos específicos.

Por todo lo anteriormente planteado, el enfoque metodológico cualitativo es el seleccionado por ser el más adecuado para alcanzar los objetivos planteados en este estudio. De acuerdo con Fernández S. (2014), la investigación cualitativa busca comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, en su contexto y desde su entorno natural.

Así es como una vez definido el tipo de investigación que sustenta el presente estudio, se procede a presentar la premisa central que guiará la exploración del fenómeno en cuestión, el cual es: “las experiencias de aprendizaje que incorporan la explicación histórica, el pensamiento crítico histórica y el proceso histórico, ayudan a los estudiantes no sólo comprender el pasado, sino también desarrollar la habilidad de analizar las condiciones y circunstancias de su presente, permitiéndoles reconocer la continuidad y el cambio a lo largo del tiempo para la toma de decisiones acertadas.” Por lo tanto, este estudio centra su atención en las experiencias, percepciones y significados que se logran en los participantes en el desarrollo de la conciencia histórica.

3.2 Premisa y categorías de análisis

En este apartado se describe la premisa (anexo 8) y las categorías de análisis sobre los cuales se definirá los indicadores que describen el desarrollo de la Conciencia Histórica en estudiantes del plantel 23 de COBAT. En este sentido se debe de considerar que cada categoría se encuentra integrado por subcategorías clave, que de manera conjunta integran la

competencia de Conciencia Histórica que permite a los estudiantes interpretar el pasado para comprender las condiciones y características del presente para que a través de un pensamiento crítico tome decisiones acertadas hacia su futuro.

Asimismo, es importante considerar que la presente investigación parte de la premisa “Las experiencias de aprendizaje que incorporan las categorías de explicación histórica, el pensamiento crítico histórico y procesos históricos, ayudan a los estudiantes no sólo a comprender el pasado, sino también a desarrollar la habilidad de analizar las condiciones y circunstancias del presente, lo que les permite reconocer la continuidad y el cambio a lo largo del tiempo”. De lo anterior se desprende que las experiencias de aprendizaje que se generen dentro de la intervención didáctica deben ser analizadas, puesto que la experiencia se percibe de manera diferente de acuerdo con la ideología y experiencia de cada persona, ante esto es indispensable una exploración profunda, para saber en qué medida le impacta a cada estudiante del Plantel 23 de COBAT.

En este sentido, cabe resaltar que cada experiencia generada dentro de la intervención didáctica tiene por objetivo el desarrollo de las siguientes categorías: Explicación histórica, Pensamiento crítico histórico y Proceso histórico. Por ello, es necesario tener una mejor comprensión de estas categorías de estudio y para ello se toma como referente el documento emitido por la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior titulado “Recurso Sociocognitivo de Conciencia Histórica” en el cual se describe cada categoría con sus subcategorías, que son materia del presente estudio.

Un primer aspecto de análisis son las categorías que integran la Conciencia Histórica, las cuales de acuerdo con el documento antes referido la categoría de Explicación Histórica es la capacidad que potencia la comprensión de los factores que conforman un proceso

histórico con base al reconocimiento de las causas y factores que la fundamentan. Para efectos de esta investigación, esta categoría se analizará en una actividad de diagnóstico a través de la organización de grupos focales, con la aplicación de diez preguntas guía que se aplicará después de que los mismos hayan observado un video acerca del Porfiriato. Estas sesiones permitirán explorar en profundidad las percepciones, desafíos y sugerencias de los estudiantes en relación con el desarrollo de la Conciencia Histórica.

Respecto a la categoría de pensamiento crítico histórico, se entiende como la comprensión de que todo proceso histórico no surge de manera espontánea, sino que se constituye y se transforma en el pasado, por ello, la realidad actual y sus problemas son productos de una trayectoria histórica. Esta categoría se analizará a través de un cuestionario (anexo 10) aplicado en línea, integrado por diez preguntas, el objetivo es conocer la efectividad de la intervención didáctica para generar experiencias de aprendizaje que correspondan al desarrollo de esta subcategoría que integra a la Conciencia Histórica.

Con relación al proceso histórico, este se describe como la capacidad de comprensión crítica de los procesos históricos para explicar, interpretar y ubicarse en la realidad actual para orientar su vida individual y social. De manera que para poder lograr un entendimiento sobre la forma en la que construye en los estudiantes, se realizará una entrevista semiestructurada, cuyas respuestas serán materia de análisis para evaluar el nivel de Conciencia Histórica en los estudiantes. De lo anterior se espera obtener información detallada sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes durante el desarrollo de la intervención educativa para el logro del desarrollo de la Conciencia Histórica.

Puesto que el diseño de investigación tendrá que ser adecuado a las necesidades de la investigación y tomando en cuenta con lo señalado por Salgado (2017), la realidad no siempre

es objetiva, ya que es construida socialmente a partir de una multiplicidad de ideologías y mentalidades que se han aprendido, se debe de hacer un análisis minucioso acerca de la elección de este diseño. Además, se debe tomar en cuenta, que cuando se habla de diseño, se refiere a la forma en que aborda la investigación en todo su proceso, siendo necesario un diseño con un enfoque más flexible y abierto que permita estudiar cada elemento que suja en los participantes y acontecimientos, adaptándose a las condiciones del escenario o el contexto (Salgado, 2017).

De la misma forma, para elegir el diseño de la presente investigación, es importante tener en cuenta la población y el contexto específico en el que va a desarrollar el estudio. En este caso, se trata de un grupo particular dentro de una sociedad, lo que implica que no es posible establecer generalizaciones, más bien, se busca comprender las características propias, atender sus particularidades y estar abiertos a cualquier situación inesperada que surja durante el proceso. Por ello a continuación, se presenta un análisis que justifica la elección del diseño metodológico más adecuado para abordar esta realidad en particular.

3.3 Diseño de investigación

Este apartado tiene la finalidad de explorar y definir el diseño metodológico que mejor se ajuste a los objetivos que persigue la presente investigación. Se parte de la idea de que el diseño más adecuado es aquel que promueve una reflexión constante y profunda a lo largo del proceso. Además de considerar lo señalado por Salgado (2017), al decir que la realidad no siempre es objetiva, debido a que es construida socialmente a partir de la multiplicidad de ideologías y mentalidades que se han aprehendido a lo largo del tiempo. Es por ello, la

relevancia de saber elegir adecuadamente un diseño que se ajuste a las necesidades del presente trabajo de investigación.

Con el objeto de tener mayor claridad del concepto de diseño de investigación, es preciso señalar que cuando se habla de diseño, se refiere a la forma en que se aborda una investigación en su proceso, ante ello, se busca un diseño con enfoque flexible y abierto, que permita vincular la teoría con la práctica de manera directa, y, en consecuencia estudiar cada elemento que surja en los participantes y acontecimientos, con la oportunidad de adaptarlo a las condiciones del escenario o contexto en el que se actúa (Salgado, 2017).

En este sentido, y retomando lo señalado por Lewin, citado por Colmenares y Piñero (2008), se considera que la investigación acción es una opción pertinente, ya que permite vincular la teoría con la práctica de manera directa. Además, este enfoque se basa en una actividad reflexiva con impacto social, orientada a generar cambios concretos y significativos dentro del contexto que se estudia.

Asimismo, el diseño de investigación-acción resulta ser el más pertinente para este estudio, dado que se busca profundizar en las ideas y experiencias de aprendizaje de los estudiantes del Plantel 23 de COBAT, enfocándose en la apropiación de la Conciencia Histórica. En esa misma idea, se encuentra lo señalado por Martínez Miguélez, citado por Colmenares (2008), al decir que comprender los fenómenos sociales implica analizar las dinámicas de las fuerzas que interactúan en un contexto específico. Además, debido a que la realidad está en constante transformación, es necesario estudiarla en movimiento, promoviendo cambios y evaluando sus efectos.

Esto es así, toda vez que, en el ámbito educativo, la investigación-acción es especialmente relevante, pues a decir de Muñoz, Quintero y Munévar (2022), este enfoque

fomenta la mejora continua de las prácticas educativas y la formación de estudiantes al promover la autorregulación y el perfeccionamiento constante. Por ello, ha sido adoptado por diversas universidades, en virtud de que este enfoque permite a los actores educativos desarrollar mayor eficiencia en sus prácticas, que finalmente es lo que se busca en la presente investigación.

Además, así como lo señala Mckernan (1999), citado por Muñoz, Quintero y Munévar (2022), la investigación-acción es un proceso reflexivo mediante el cual un profesional aborda y define un problema, diseña un plan de acción, evalúa su efectividad y reflexiona sobre los avances logrados. Inclusive se señala que este enfoque convierte el aula en el espacio ideal para comprender y mejorar las dinámicas educativas; ajustándose de manera ideal a lo previsto en el procedimiento que se llevará a cabo en el momento correspondiente.

Agregando, que, de conformidad por Lewin, Kemmis, MacTaggart, Ander Egg y Elliot, citados por Bausela (2004), el proceso de investigación-acción se basa en un modelo cíclico y en espiral en el que comprende diversas etapas. La etapa de requisitos iniciales es aquella donde se establecen ciertos elementos básicos, como la identificación de características, necesidades, problemas o áreas de interés por abordar. La etapa diagnóstica de la situación es aquella donde se formula claramente el problema, se recolectan los datos necesarios, se realiza el trabajo de campo, y se lleva a cabo el análisis e interpretación de la información obtenida para que finalmente se discutan los resultados y se elaboren las conclusiones. La etapa de desarrollo de un plan de acción es en esta parte, cuando a partir del diagnóstico, se diseña un plan que incluya estrategias específicas, para abordar el problema identificado. Por último, con la implementación del plan de acción, se reflexiona y evalúa el

impacto de las acciones ejecutadas, se analizan los resultados y, si es necesario, se realizan ajustes para preparar el inicio de un nuevo ciclo del proceso.

De igual forma, Muñoz, Quintero y Munévar (2002), al citar a Kemmis y McTaggart, destacan que la investigación-acción es un proceso colectivo de reflexión e investigación realizado por los actores en contextos sociales, cuyo objetivo es mejorar la comprensión de las prácticas educativas junto con las circunstancias en que estas se desarrollan. Este enfoque resulta especialmente valioso para abordar el estudio sobre la apropiación de la Conciencia Histórica en los estudiantes, ya que fomenta una reflexión colectiva que permite construir prácticas educativas con vistas a un cambio.

En relación con el contexto y población en donde se va a realizar la investigación, pertenecen a un sector específico de la sociedad, donde no se pueden establecer generalizaciones, pues se debe de considerar la individualidad y las características de cada estudiante, entonces, es necesario adoptar un diseño que favorezcan una reflexión continua y profunda. Por ello, Lewin, citado por Colmenares y Piñero (2008), aseguran que la investigación-acción es una actividad reflexiva que relaciona la teoría con la práctica con el propósito de generar cambios adecuados según requiera el estudio. Esta perspectiva concuerda con lo planteado por Suárez Pazos (2002), quien señala que este método permite estudiar y mejorar situaciones educativas, pues en ellas, concurren tanto investigadores como participantes de manera activa a lo largo del desarrollo metodológico y en consecuencia permite el análisis de ideas y actitudes diferentes.

Lo anterior confirma la pertinencia de la investigación-acción como diseño metodológico, pues como mencionan Colmenares y Piñero (2008), este enfoque no sólo amplía el conocimiento, sino que también ofrece soluciones concretas a problemáticas

identificadas por los participantes. Esto ocurre, cuando asumen el rol de investigadores, los participantes contribuyen activamente en cada etapa del ciclo investigativo, enriqueciendo el proceso con sus reflexiones constantes.

Es así como este diseño metodológico apoya los propósitos del estudio, pues explorar y analizar cómo las experiencias de aprendizaje que incorporan la explicación histórica, pensamiento crítico histórico y el proceso histórico contribuyen al desarrollo de las habilidades en los estudiantes. Estas habilidades no solo facilitan la comprensión de eventos pasados, sino que también ayudan a identificar conexiones con el presente, reconociendo patrones de continuidad y cambio a lo largo del tiempo. En este contexto, la investigación-acción trasciende su papel como método, posicionándose como una herramienta epistémica orientada al cambio educativo, adoptando una perspectiva sociocrítica y un enfoque dialéctico, dinámico e interactivo (Colmenares et al., (2008).

Por todo lo anterior, se concluye que el diseño de investigación-acción es el más adecuado para este estudio, ya que permite explorar la efectividad de las experiencias de aprendizaje en la apropiación de la Conciencia Histórica de los estudiantes del Plantel 23 de COBAT. Pues, tal como lo señala Elliot (1993) este enfoque reflexivo y cíclico tiene por objetivo transformar la práctica educativa mediante la participación de todos los involucrados dentro del proceso educativo, el cual garantiza una mejora continua en el entorno educativo a través de las soluciones adaptadas a contextos específicos. Por ello, la implementación de la investigación-acción como enfoque de investigación se logrará una comprensión más profunda de las experiencias de aprendizaje y su impacto en los estudiantes, con la ventaja de ajustarlas en tiempo real de acuerdo con las necesidades, lo que permite una mayor efectividad.

3.4 Selección de la muestra de sujetos estudio

En este apartado se describirán los sujetos que integran la población de estudio y considerando que la presente investigación tiene como propósito analizar la propuesta de intervención educativa que generen experiencias de aprendizaje que contribuyan a la apropiación de la Conciencia Histórica en estudiantes del primer semestre del plantel 23 de Colegio de Bachilleres de Tlaxcala (COBAT), se procederá a la descripción de los estudiantes participantes y criterios para su selección.

Para lograr el objetivo antes planteado, se seleccionó una muestra representativa de quince estudiantes con características diversas en cuanto a su desempeño académico, intereses y actitudes hacia la asignatura de Historia. Siguiendo a lo planteado por Hernández S. (2014), la selección de la muestra debe estar alineada con los objetivos de la investigación y el diseño metodológico. Por esta razón se eligió como muestra a estudiantes del plantel 23 de COBAT, toda vez que es esta población con el que se explorará y tratará de comprender cómo la intervención didáctica les genera experiencias que permitan la apropiación de la Conciencia Histórica, todo esto, en su ambiente educativo real.

Siguiendo lo planteado por Arias, Villasís y Miranda (2016) en cualquier investigación es fundamental definir, desde el inicio, la cantidad exacta de participantes requeridos para alcanzar los objetivos establecidos. La muestra de esta investigación está conformada por 15 estudiantes, de los cuales 11 tienen 15 años y cuatro tienen 16 años. En cuanto a su género, cuatro estudiantes son masculinos y once son femeninos, asimismo, son estudiantes que varían en su desempeño académico, toda vez que se ubican entre el 6.3 y 9.5 de promedio. Este balance refleja la composición demográfica del grupo de estudio,

permitiendo analizar posibles diferencias de cómo estudiantes de distintas edades y géneros, así como de distintos promedios en desempeño académico valoran la Historia en el contexto de desarrollo personal.

Es importante mencionar que antes de definirse la población de estudio, se tomaron en cuenta algunos criterios de selección, se basaron en el principio de inclusión; tal como lo señala Arias et. al. (2016); dichos criterios especificaron las características de la población, en este caso se fundamentaron en el desempeño académico de los participantes y las características particulares para formar parte de la presente investigación.

En este sentido, la muestra se estructuró de manera que incluyera un equilibrio entre estudiantes con diferentes niveles de desempeño académico, así se tiene que se seleccionaron cinco estudiantes con promedio sobresaliente, cinco estudiantes con promedio medio y cinco estudiantes con promedio bajo. Este criterio asegura que las diferentes experiencias de aprendizaje y percepciones relacionadas con la conciencia histórica puedan analizarse desde perspectivas diferentes, atendiendo como por un lado, el desempeño escolar influye en la motivación y en las estrategias de aprendizaje vinculadas a la historia y por otra parte, la diversidad de los promedios garantiza una visión integral de cómo las experiencias de aprendizaje pueden influir en la conciencia histórica de estudiantes con diferentes antecedentes educativos.

Para conocer las características de la población de estudio, se llevó a cabo la aplicación de un cuestionario en línea con el objetivo de identificar tanto los perfiles académicos como los intereses históricos de los participantes; este cuestionario (anexo 10) permitió recopilar información detallada sobre las percepciones particulares de cada estudiante, acerca de la importancia que le dan a la historia, su relación con el presente y los

métodos de enseñanza que consideran más efectivo para aprenderla. A continuación, se describen las características académicas y actitudinales de los estudiantes seleccionados.

Los datos obtenidos a partir del cuestionario revelaron diversos niveles de interés y percepción sobre la historia como disciplina; también revelaron datos acerca de su interés por la historia. En este sentido se reveló que cuatro estudiantes consideran que la historia les parece muy interesante, 9 estudiantes la perciben como interesante, mientras los 2 restantes indicaron que la encuentran poco interesante.

Respecto a su percepción sobre la importancia de la historia para entender su presente, resultó que siete estudiantes señalaron que es muy importante, siete estudiantes la calificaron como algo importante, y finalmente un estudiante expresó que le parece poco importante. Referente en cuanto a la frecuencia con la que los estudiantes reflexionan sobre cómo el pasado influye en sus vidas, los resultados muestran que tres estudiantes reflexionan muy frecuentemente sobre el impacto del pasado en sus vidas, 10 estudiantes reflexionan a veces sobre el impacto del pasado en sus vidas y los dos restantes eligieron la opción de reflexionar rara vez el impacto del pasado en sus vidas. Así mismo respecto a la relación entre los eventos históricos y su vida cotidiana, nueve estudiantes consideran que los eventos históricos definitivamente afectan la forma en que viven hoy; cinco estudiantes creen que estos eventos afectan algo a su vida actual y un estudiante manifestó no saber cómo los eventos históricos afectan a su vida diaria. Con relación a la perspectiva sobre el rol de generaciones anteriores, la mayoría de los estudiantes reconocen la relevancia del papel de las generaciones pasadas en la configuración del mundo actual; 8 estudiantes piensan que dicho papel es fundamental, mientras que 6 estudiantes lo consideran algo importante y, por último, un estudiante calificó el papel de las generaciones anteriores como poco relevante.

En cuanto a los métodos de enseñanza de la historia, los estudiantes manifestaron una clara preferencia por formatos más dinámicos e interactivos; por ejemplo, 11 estudiantes piensan que aprender historia a través de películas, series o documentales, es una forma interesante y efectiva; 3 estudiantes consideraron que estos métodos pueden complementar el aprendizaje, pero no sustituyen una enseñanza por parte del docente y por último, un estudiante opinó que no encuentra útil este enfoque. De la misma manera 8 estudiantes manifestaron que les gustaría que la enseñanza de la historia en las escuelas fuera más interactiva sugiriendo visitas a museos o simulaciones. Otros cuatro estudiantes indicaron que preferirían un uso mayor de tecnologías y recursos audiovisuales; mientras los últimos dos, sugirieron que la historia se enseñe vinculando directamente al presente pero no precisaron la forma.

Así mismo los estudiantes también expresaron sus puntos de vista sobre cómo el aprendizaje histórico puede influir en su futuro, en este sentido se reveló que seis estudiantes creen que el aprendizaje histórico influye en su futuro, toda vez que se aprehende del pasado para no repetir errores históricos; cinco estudiantes consideran que el conocimiento histórico les permite construir nuevas ideas con base en el pasado; tres estudiantes dijeron que se inspiran en los logros de personajes del pasado para influir en su futuro y finalmente un estudiante no supo cómo este aprendizaje histórico puede influir en su futuro. Con relación a los problemas actuales y sus raíces históricas; se encontró que tres estudiantes creen que la mayoría de los problemas actuales tienen raíces históricas; 11 estudiantes piensan que, sólo algunos problemas actuales tienen sus raíces en la historia y, por último, un estudiante manifestó no saber si los problemas actuales están vinculados con eventos históricos.

De la misma manera, sobre la importancia de transmitir el conocimiento histórico a futuras generaciones los resultados fueron los siguientes: 11 estudiantes consideran que es indispensable hacerlo; tres estudiantes lo califican importante y un estudiante piensa que es poco importante transmitir el conocimiento histórico a futuras generaciones. Con relación al interés por conocer más sobre los hechos históricos, se revelaron los siguientes resultados: 14 estudiantes expresaron interés por conocerlos, mientras que uno, no pudo identificar un hecho en particular que quisiera aprender; esta curiosidad se vincula directamente con las preferencias pedagógicas mencionadas anteriormente.

Respecto a la población de estudio seleccionada, provienen de un contexto económico y social que se caracteriza por la baja disponibilidad de recursos en sus hogares, la mayoría de los estudiantes pertenecen a familias de economía limitada, donde los ingresos suelen ser insuficientes para satisfacer plenamente sus necesidades básicas. Esta situación obliga a muchos estudiantes a trabajar después de la escuela para apoyar a sus familias, desempeñando empleos informales de medio tiempo que exigen un esfuerzo físico y mental considerable. Como resultado de lo anterior, los estudiantes se enfrentan a múltiples desafíos que impactan su desempeño académico, por ejemplo, el cansancio acumulado por largas horas laborales les dificulta completar tareas escolares o participar de una manera activa durante la clase; a menudo argumentan que, su falta de tiempo y energía es la principal razón por la cual no cumplen con sus responsabilidades escolares.

En conclusión, esta realidad no sólo refleja las dificultades económicas que enfrentan los estudiantes, sino también la necesidad de diseñar estrategias educativas que consideren estas circunstancias; promoviendo experiencias educativas que generen aprendizajes significativos, adaptados a su contexto; pues esta población de estudio refleja la complejidad

con la que se enfrenta el docente, dada por la diversidad de perfiles académicos, intereses, actitudes, situación económica y social; haciendo que este estudio permite obtener una visión integral de las experiencias de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de la Conciencia Histórica.

3.5 Recolección de datos

En este apartado se describe cómo fue el proceso para la recolección de datos destinados a la investigación titulada: “Intervención didáctica para el aprendizaje de la Conciencia Histórica en estudiantes del plantel 23 de COBAT”, conocer qué instrumentos de investigación se utilizaron para obtener estos datos, saber la información referente a la generación de experiencias de aprendizaje que ayudan al estudiante en la apropiación de la Conciencia Histórica, con base en estrategias de enseñanza que incluya las categorías de explicación histórica, pensamiento crítico histórico y el proceso histórico. Es por ello, que a continuación se presentan y se describen detalladamente las características y propósito de cada instrumento de investigación utilizados.

3.5.1 Definición conceptual de los instrumentos de investigación

Como primer instrumento de investigación, se elige la técnica de grupo de enfoque, el cual permite a los estudiantes interactuar y construir colectivamente significados sobre los procesos históricos. En esta actividad se pretende que los estudiantes puedan analizar las decisiones políticas, económicas y sociales que marcaron el Porfiriato explorando sus causas y consecuencias de una manera colaborativa. Este instrumento de investigación está diseñado con el propósito de explorar el nivel de identificación de la categoría de explicación histórica dentro de las experiencias de aprendizaje de los participantes.

Como segunda técnica empleada se propone un cuestionario escrito estructurado, integrado por diez preguntas abiertas (anexo 10), las cuales fueron diseñadas a partir de indicadores conceptuales claros. Este instrumento será aplicado en línea, mediante herramientas digitales como Google forms, en este se evalúa cómo los estudiantes comprenden y explican contextos históricos y conectan eventos pasados con problemas actuales. Este instrumento de investigación se diseñó con el propósito de conocer el nivel de la categoría pensamiento crítico histórico al final de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes participantes.

Como tercera y última técnica, se tiene a la entrevista semiestructurada, el cuál combina preguntas prediseñadas con la posibilidad de profundizar con temas emergentes, esta flexibilidad que tiene esta técnica es destacada por Hernández (2014) y Zhang (2020), quienes señalan que permite explorar en detalle las experiencias y percepciones de los participantes, así al preguntar sobre la influencia de factores políticos locales en decisiones individuales se pueden identificar conexiones inesperadas con factores culturales o familiares de cada estudiante. Este instrumento de investigación se diseñó con la intención de aplicarse a los estudiantes que participan para conocer su nivel de la categoría de proceso histórico, al final de la experiencia de aprendizaje de cada uno de ellos.

3.5.2 Descripción de los instrumentos de investigación con especificación de categorías

En este apartado se describe a detalle el tipo de instrumento aplicado para cada categoría que integra la Conciencia Histórica, justificando su elección con relación a los objetivos de la investigación. Tomando en consideración que la categoría de explicación histórica es la capacidad de comprender las causas factores y consecuencias de los procesos

históricos, entonces, se requiere de un instrumento de investigación con enfoque participativo y reflexivo (SEMS, 2022), así como lo es el instrumento de investigación de grupo de enfoque, que de acuerdo con lo señalado por Hernández Sampieri (2014), este instrumento propicia a la narrativa colectiva del grupo de enfoque, por ello es la clave para enriquecer la explicación histórica, toda vez que este formato fomenta el intercambio de ideas, ofrece una comprensión más diversa de los eventos pasados y evita una visión limitada, además, permite a los estudiantes conectar los eventos históricos con sus efectos a corto y largo plazo promoviendo habilidades críticas esenciales para la construcción de narrativas.

Para el caso de la categoría de pensamiento crítico histórico, esta se define como la capacidad de analizar contextos para entender problemas del pasado y del presente (SEMS, 2022). Por lo anterior, se requiere de una herramienta de investigación que permita explorar a profundidad los pensamientos y percepciones de los estudiantes que participan. En este caso Hernández, (2014) subraya que las preguntas abiertas son útiles para obtener información amplia y profundizar en opiniones, ante esto, la aplicación de un cuestionario abierto a la población de estudio, es lo más conveniente para recolectar la información necesaria y poder alcanzar los objetivos de la investigación; aunque presenta desafíos en sus análisis, permite datos significativos que reflejan el razonamiento y las habilidades analíticas del estudiante, dándoles tiempo y espacio suficiente para que los estudiantes reflexionen sobre la relación causa efecto en eventos históricos y su impacto en el presente.

Por último, la categoría proceso histórico se define como una serie de pasos que ayuda a comprender las condiciones y circunstancias históricas que influyen en la vida de los estudiantes, así como su percepción como agentes de cambio (SEMS, 2022), entre estas condiciones influyen factores económicos políticos, sociales y culturales que moldean la

realidad individual y colectiva. Por ello, para comprender a profundidad este fenómeno, resulta indispensable contar con un instrumento que permita abordarlo desde el propio contexto y experiencia del sujeto investigado, reconociendo toda la complejidad que lo rodea. Como lo señalan Troncoso y Amaya (2017), es a través del estudio directo de la realidad como se logra fortalecer una investigación. En este sentido, la entrevista semiestructurada se presenta como la técnica más adecuada, ya que responde a necesidades específicas de este estudio. No es casual que esta herramienta sea una de las más empleadas en la investigación cualitativa, pues los mismos autores mencionan que es la que facilita la obtención de información valiosa mediante la interacción directa entre el investigador y los participantes. Por ello, se considera pertinente su uso en este estudio, con el firme propósito de identificar el nivel de desarrollo del proceso histórico en cada uno de los estudiantes que forman parte del análisis. El uso combinado de los instrumentos de investigación de grupo de enfoque, el cuestionario impreso y la entrevista semiestructurada, aseguran una recolección de datos eficaz, pues estos instrumentos no sólo permiten evaluar las habilidades críticas de los estudiantes, sino que también contribuyen conocer su nivel de análisis a partir de su contexto y su percepción de los procesos históricos y su conexión con el presente.

En conclusión, la elección y el diseño de los instrumentos de investigación no fue un proceso meramente técnico, sino que fueron electos a partir de una reflexión profunda sobre el fenómeno que se desea comprender y sobre todo de las personas que participan en él. Por ello, se optó por herramientas que permitan acercarse a las vivencias, percepciones y significados de los sujetos de estudio; de esta manera no sólo se enriquece el estudio, sino que le otorga un carácter más humano, reflexivo y cercano a la realidad. En este sentido, cada instrumento fue pensado para aplicarse de manera adecuada y ser los puentes que unan al

investigador con el mundo de quienes viven y experimentan la problemática estudiada permitiendo el logro de los propósitos de la presente investigación.

3.6 Procedimientos

En esta parte de la investigación, se narra todos y cada uno de los pasos del procedimiento que se llevó a cabo con el propósito de dar a conocer cómo a partir de una intervención didáctica se pueden generar experiencias para el aprendizaje de la Conciencia Histórica en estudiantes del Plantel 23 de Colegio de Bachilleres de Tlaxcala. Dando paso a una comprensión clara del proceso en cuanto a sus alcances y límites del contexto en el que se investiga.

3.6.1 Jueceo de los instrumentos de investigación

Para empezar, se requirió de la validación de los instrumentos de investigación, dado que el análisis del proceso de jueceo asegura la validez de contenido y la confiabilidad de los datos que se obtendrán a través de estos instrumentos. Por ello, este proceso se llevó a cabo utilizando el método Lawshe, el cual determina el nivel de consenso entre expertos participantes. En este sentido, este método evalúa cada ítem del instrumento, según su relevancia para el objetivo planteado y los clasifica con base a un sistema de colorimetría, en consecuencia, los ítems en color rojo se consideran innecesarios por lo cual deben ser desechados, los ítems de color amarillo resultan ser útiles para la investigación mientras que los de color verde son esenciales y en consecuencia deben estar presentes en la investigación (Arregui, Chaparro y Cordero, 1975).

En función de lo planteado, el proceso de jueceo, como lo señala Galicia et al. (2017), implica la selección de profesionales con conocimiento y experiencia en el tema de investigación quienes tienen la responsabilidad de revisar los instrumentos de una manera detallada. Es por eso que, en este caso los jueces fueron seleccionados bajo los criterios antes señalados. El primer requisito fue la experiencia docente en educación superior, puesto que el contexto y los sujetos de estudio pertenecen a este nivel. El segundo requisito fue una formación académica mínima de maestría o doctorado, pues se debe asegurar sus altos conocimientos en el tema. El tercer requisito es la trayectoria destacada en investigación educativa, puesto que se trata de una investigación sobre la elaboración de una intervención didáctica con fines a la generación de experiencias de aprendizaje de la conciencia histórica y como último requisito un reconocido desempeño en la enseñanza de la historia, dado que también se tiene que asegurar su conocimiento en la disciplina.

Así es como para satisfacer estos requisitos y para enriquecer el proceso de evaluación de cada ítem que integran los instrumentos de investigación, se contó con la participación de tres jueces con amplia experiencia académica, docente y disciplinar. Dos de los jueces pertenecen al Colegio de Bachilleres de Tlaxcala y uno más proviene de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en tal sentido, se buscó que a través de su mirada experta y diversa emitirán un veredicto sobre la validación de los ítems propuestos.

En atención a tan importante tarea, se entregaron a los jueces, además de los instrumentos de investigación como la guía de preguntas para discusión grupal dentro del grupo de enfoque, una guía de preguntas entrevistas para llevar a cabo las entrevistas, así como la guía de preguntas para el cuestionario escrito; también se entregaron a cada uno de ellos una síntesis de la investigación, un cuadro de especificaciones que explicaba las

categorías de análisis como lo es la explicación histórica, pensamiento crítico histórico y proceso histórico y por último, una tabla de confirmabilidad para verificar la congruencia entre las preguntas y las categorías de estudio.

3.6.2 Validez o consistencia de los instrumentos de investigación

En todo el desarrollo de la investigación, el procedimiento se estructuró de tal manera para garantizar la validez y confiabilidad de los instrumentos, diseñados con la intención de evaluar la intervención didáctica para el aprendizaje de la Conciencia Histórica en los estudiantes del plantel 23 de COBAT, este proceso metodológico incluyó las siguientes etapas, diseño de instrumentos de investigación, validación por jueces expertos, análisis de confiabilidad mediante el índice de validez del contenido de Lawshe (1975), así como la carta de confidencialidad y el consentimiento por parte de los tutores de la población de estudio esto debido que son menores de edad.

En el proceso de validación de los instrumentos, los jueces revisaron los materiales y entregaron sus observaciones mediante la tabla de confiabilidad, este procedimiento incluyó la evaluación de cada ítem según su relevancia, claridad y adecuación al objetivo del estudio; para analizar los datos se utilizó el índice de validez de contenido propuesto por Lawshe, el cual según Galicia et al. (2017), permite identificar la pertinencia de cada ítem mediante la Razón de Validez de Contenido (RVC).

Posteriormente, en los resultados de la evaluación, en la categoría explicación histórica; se determinó que todas las preguntas eran adecuadas para fomentar discusiones significativas y que permiten enriquecer los datos. Respecto a la categoría de Pensamiento Crítico Histórico, nueve preguntas fueron consideradas válidas y sólo un ítem tuvo que ser ajustado para mejorar su pertinencia de acuerdo con la categoría; Por último, en el caso de la

categoría de Proceso Histórico, cinco ítems fueron validadas por unanimidad, mientras que tres tuvieron que ser reformuladas debido a falta de consenso por parte de los jueces.

En conclusión, el jueceo de los instrumentos de investigación por parte de expertos especializados en el campo del conocimiento histórico permitió su validación, además gracias a sus observaciones y sugerencias, fue posible realizar los ajustes necesarios para asegurar la claridad y pertinencia de cada instrumento a los objetivos del estudio, reafirmando la calidad y responsabilidad ética que todo ejercicio de investigación debe tener.

3.6.3 Pilotaje o prueba piloto de los instrumentos de investigación

Con respecto al pilotaje o prueba piloto de los instrumentos de investigación para este estudio cualitativo, se debe decir que, fueron diseñados exclusivamente para lograr la recolección de datos significados que ayuden a alcanzar los objetivos de la presente investigación. Esta etapa de pilotaje se fundamenta en la necesidad de garantizar que las herramientas utilizadas cumplieran con los estándares de pertinencia, calidad y adecuación al contexto en el que se va a investigar.

También es necesario señalar la importancia de este paso que a la vista de Hernández, et al. (2014); el pilotaje es un procedimiento indispensable para evaluar la validez de los instrumentos de investigación, ya que permite identificar errores, ajustar contenidos y asegurar la calidad de los datos recolectados; por ello se realizaron las pruebas piloto de los tres instrumentos de investigación; la primera prueba fue de la guía de preguntas para el grupo de enfoque, la cual se aplicó en una muestra conformada por cinco estudiantes; respecto al instrumento de las preguntas abiertas del cuestionario escrito (anexo 10), se aplicó en un estudiantes; por último, las preguntas semiestructuradas para la entrevista, se aplicó a

una estudiante. Este pilotaje no sólo permitió verificar la funcionalidad de las preguntas sino también realizar ajustes que maximizan su efectividad.

Ahora bien, gracias al pilotaje se obtuvieron algunas observaciones referentes a su aplicación de cada instrumento, por ejemplo, en la guía de preguntas para el grupo de enfoque, dirigida para la categoría de explicación histórica, se identificaron dos áreas críticas, el primero de ellos, fue el desinterés de los estudiantes, debido a que el vídeo introductorio fue demasiado extenso y la incompreensión de algunos términos o conceptos utilizados en preguntas específicas; situación que limitó que el ejercicio fuera claro, por ello se realizaron ciertos ajustes precisos, como fue la división del vídeo en tres segmentos más cortos y la simplificación del lenguaje en las preguntas (véase anexo 2); siguiendo las recomendaciones metodológicas de Maxwell (1998), quién sugiere adaptar los instrumentos cualitativos a los contextos específicos para maximizar la comprensión y la participación.

En el caso del cuestionario (anexo 10) escrito centrado en el Pensamiento Crítico Histórico mostró resultados positivos en cuanto a su claridad y adecuación; sin embargo, algunas respuestas resultaron ser breves e incompletas, por ello, se añadieron instrucciones detalladas que guían al participante a reflexionar y elaborar respuestas más profundas, este ajuste coincide con las recomendaciones de Hernández (2014), quién menciona sobre la importancia de proporcionar instrucciones claras en los instrumentos cualitativos para mejorar la calidad de los datos recolectados.

Por último, la entrevista semiestructurada, instrumento orientado para explorar la categoría de Proceso Histórico, en este caso los resultados indicaron la necesidad de añadir preguntas exploratorias, estas ampliaciones buscan profundizar en las respuestas y abarcar aspectos emocionales y contextuales de mayor relevancia; también se reformularon

preguntas que resultaron ser confusas, como la referida al impacto de las acciones individuales en el futuro de la comunidad. Esta forma de resolver la observación posibilita la flexibilidad de la entrevista semiestructurada, dando pauta a la obtención de datos ricos y contextualmente relevantes (Vera, 2015).

Del mismo modo, el pilotaje permitió identificar y corregir áreas de mejora en los instrumentos de investigación, reforzando de esta manera su validez y confiabilidad; estas modificaciones realizadas en el lenguaje, en su escritura y agregar instrucciones a los instrumentos, aseguran que éstos cumplan con los objetivos de la investigación y faciliten la recolección de datos valiosos; este proceso refleja la importancia de un pilotaje riguroso como base para el éxito en investigaciones de enfoque cualitativo (véase anexo 2).

Así mismo, y toda vez que este estudio se aplica a una población de estudio consistente en un grupo de 15 menores de edad pertenecientes al plantel 23 de Colegio de Bachilleres de Tlaxcala, una institución educativa de nivel medio superior; resulta indispensable garantizar el cumplimiento de principios éticos. Por esta razón, es pertinente el consentimiento firmado por los tutores de cada uno de los estudiantes, en razón a la parte ética de la investigación. Lo anterior cumple con lo recomendado por Meo (2010), quien menciona que es importante que en una investigación social se considerarán las implicaciones éticas y políticas de los estudios que involucran a personas, por ello, los investigadores tienen la responsabilidad de respetar la dignidad y los derechos de los sujetos de estudio, reconociéndolos como participantes activos y no como simples objetos de estudio.

Es así como esta investigación satisface los aspectos éticos que no se pueden pasarse por alto, en virtud de que la investigación acción se desarrolla en entornos humanos donde participan otras personas, además de los estudiantes, y dado que los datos que se buscan

recopilar pueden involucrar información de terceras personas, sus contextos o circunstancias, es fundamental garantizar un manejo ético de esta información, recomendando poner especial atención a las formas en que se accede a esos datos, a la manera en que se interpretan y al uso público que se les dé, evitando cualquier daño posible a las personas involucradas.

Se concluye que es fundamental garantizar el anonimato y la confidencialidad de las personas participantes, por ello, a través de una carta de consentimiento se establece de manera clara que la identidad de los menores está protegida, y que los datos recolectados serán manejados con estricta confidencialidad; además, en el documento de la carta consentimiento se explica el objetivo y la relevancia de estudio, los fines académicos, detallando las actividades que realizarán menores, los beneficios y los derechos de los participantes, proporcionando el espacio para que el tutor otorgue su consentimiento de manera voluntaria, informada y libre de presiones (véase anexo 9); con este procedimiento se refuerza la legitimidad del proceso investigativo y se asegura la protección de los derechos de los menores en cumplimiento a las normativas éticas de la investigación social.

3.6.4 Propuesta de intervención didáctica para el aprendizaje de la Conciencia Histórica en estudiantes del Plantel 23 de COBAT

La presente propuesta de intervención didáctica nace como respuesta al problema detectado sobre cómo fortalecer el aprendizaje de la Conciencia Histórica en estudiantes del Plantel 23 de COBAT. Dado que se ha dicho mucho en la teoría, sin embargo, falta aterrizar al aula de clases ese ejemplo práctico que permita observar la vinculación entre las experiencias de aprendizaje y las categorías clave de la Conciencia Histórica, atendiendo el contexto de la comunidad estudiantil.

En este sentido, se es consciente que lo que aquí se expone no es una solución concreta y definitiva, sino un ejemplo de intervención didáctica construida con base a una realidad educativa específica, pensada como una herramienta que proporcione una visión de cómo desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y consciente en el alumnado del Plantel 23 de COBAT, que responda a las preguntas de investigación y alcance los objetivos de la investigación.

Con base a lo anterior, la intervención educativa tiene el propósito de generar experiencias de aprendizaje en el grupo de estudiantes seleccionado como población de estudio, con el objetivo de comprender su proceso de apropiación de la Conciencia Histórica.

Este es un acercamiento a las diversas formas de aprendizaje que tienen los estudiantes, por lo que aporta valiosas observaciones sobre las habilidades que cada uno manifiesta desde su propia realidad. Por ello, resulta fundamental para los docentes, como formadores de este recurso sociocognitivo, analizar este proceso, alejados de prejuicios sobre lo que debería suceder, y atender de manera objetiva a lo que realmente ocurre en este espacio educativo. Con un enfoque cualitativo se busca posibilitar un trabajo más honesto y profundo sobre las categorías de análisis elegidas, con la finalidad de que los estudiantes logren una apropiación auténtica de la Conciencia Histórica. Tomando en consideración que, en el ámbito educativo, la enseñanza constituye un proceso de reflexión constante, es necesario repensar la relación entre teoría y práctica de manera constante. En este sentido, y retomando lo señalado por Harfuch y Foures (2023), en los discursos de los docentes y en los procesos de formación profesional suele evidenciarse una distancia entre la teoría y la práctica. Ante esto, reconocer esta brecha permite valorar la importancia de reflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas, entendiendo dicha reflexión como una oportunidad para analizar los

fundamentos teóricos que la sustentan y, simultáneamente, reconocer la lógica específica que organiza su desarrollo en el contexto real.

Diseño de intervención didáctica

Esta intervención didáctica sobre Conciencia Histórica se diseña bajo el escenario de una aplicación transversal en la asignatura de Ciencias Sociales I, el día 27 de noviembre de 2024 y su desarrollo se llevará a cabo en una sesión de cien minutos de duración, distribuido en tres etapas, el inicio, desarrollo y cierre; bajo la estrategia didáctica de la práctica reflexiva, fundamentada en la reflexión individual y colectiva.

Con relación al contenido, éste se organiza en una secuencia didáctica (véase anexo 2) que se alineó con la progresión 8 del programa académico de Ciencias Sociales I, que a la letra dice: “Define e identifica cómo se distribuye la riqueza en las sociedades, es decir, mediante rentas, salarios, ganancias o utilidades. Reflexiona en torno a las desigualdades que propicia esta forma de distribución.” Además, la meta de aprendizaje establecida consistió en que el alumnado identificara los elementos que inciden en los procesos de producción y distribución para comprender la satisfacción de las necesidades y el origen de las desigualdades. Por tal motivo y tras analizar esta progresión y la meta de aprendizaje, se determinó abordar el Proceso Histórico de El Porfiriato, ya que este tema permite explicar de manera clara la distribución de la riqueza, las desigualdades sociales y económicas, así como el origen de la pobreza que es un problema actual.

A partir de lo anterior, se definió que el contenido temático disciplinar a abordar sea “Factores de producción y el origen de las desigualdades”, centrado dentro del recurso sociocognitivo transversal de “El Porfiriato, situación económica, política y social.” Por lo que el propósito de aprendizaje queda en los siguientes términos: Analiza los procesos de

producción mediante una línea de tiempo que le permita comprender el origen y los factores de las desigualdades hoy existentes.

Como consecuencia de lo anterior, se contempla como evidencia de aprendizaje “Una línea de tiempo que represente los cambios de los procesos de producción y distribución en México durante el Porfiriato, acompañada de una reflexión escrita sobre las diferencias y semejanzas de las desigualdades sociales y económicas de esa época en comparación con las actuales. Por otro lado, las evidencias de enseñanza previstas son imágenes del Porfiriato, una presentación en PowerPoint, fragmentos de textos históricos relacionados a la situación económica, política y social del Porfiriato y videos.

De la misma manera, el enfoque pedagógico con el que se planeó la intervención es el constructivista, para ello se retomaron las teorías pedagógicas de Lev Vygotsky, David Ausubel y Jerome Bruner. Con este enfoque se pretende alcanzar un aprendizaje significativo que de pie a que los estudiantes adquieran la habilidad de comprender el origen y la permanencia de las desigualdades sociales con una actitud reflexiva.

3.6.5 Reporte de investigación de campo

Para poder reportar la investigación de campo, es imprescindible tener la claridad sobre el concepto de la Conciencia Histórica, el problema de investigación y los objetivos que persigue. La Conciencia Histórica, es un eje central en la formación de la ciudadanía, pues permite a los individuos reconocerse como seres temporales responsables de comprender el pasado, interpretar el presente y proyectar el futuro; según González (2006), esta conciencia se ha configurado cómo como un elemento inseparable del concepto de ciudadanía, el cual ha evolucionado para integrar dimensiones políticas, comunitarias e

identitarias. En ese sentido Rösen (2007) y Santisteban (2024), destacan que la conciencia histórica trasciende a la simple memoria histórica al fomentar una visión crítica y cultural del tiempo histórico, esencial para la formación de ciudadanos democráticos.

Sin embargo, los estudiantes del plantel 23 de colegio de bachilleres de Tlaxcala, enfrenta múltiples problemáticas sociales y personales, cómo drogadicción, la actividad sexual temprana y conflictos emocionales; estas situaciones afectan directamente su desarrollo de pensamiento crítico limitándolos en la toma de decisiones responsables; además, muestran un marcado desinterés por la asignatura de Historia, la cual la perciben como irrelevante para su realidad cotidiana, este desinterés se agrava, dando a conocer un problema en el área académica.

A causa de una metodología de enseñanza tradicional, centrada en la memorización de hechos fechas y personajes históricos, que no relaciona contenidos con la realidad de los estudiantes, ni mucho menos con los desafíos actuales que enfrentan; esta desconexión entre el pasado y el presente limita el desarrollo de una conciencia histórica significativa, afectando no sólo afecta su desempeño académico, sino también su capacidad para reflexionar sobre los problemas sociales y participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Para abordar esta problemática es necesario implementar estrategias pedagógicas que proporcione a los estudiantes experiencias de aprendizaje significativas que transforman la percepción de la historia además de mejorar el desarrollo de la conciencia histórica en estudiantes de bachillerato, por ello se propone el estudio de una intervención didáctica para el aprendizaje de la Conciencia Histórica en estudiantes del Plantel 23 de COBAT, siendo la pregunta general de investigación que guía el estudio: ¿Qué experiencias de aprendizaje

favorecen el desarrollo de la Conciencia Histórica en estudiantes del Plantel 23 de COBAT? y el objetivo general: Analizar las experiencias de aprendizaje que favorecen el desarrollo de la Conciencia Histórica en los estudiantes del Plantel 23 de COBAT

En consecuencia, de las preguntas y objetivos de la investigación, el objeto de estudio se enfoca en la Intervención didáctica que contendrá el diseño de una intervención didáctica con estrategias didácticas encaminadas a generar experiencias de aprendizaje para el desarrollo de la Conciencia Histórica en los estudiantes del Plantel 23 de COBAT, que sin duda, tendrá el potencial de generar un conocimiento útil y aplicable que mejorará significativamente la enseñanza y el aprendizaje de la Conciencia Histórica.

Con base a lo anterior, queda claro que este estudio busca evaluar la intervención didáctica para el aprendizaje de la Conciencia Histórica en estudiantes del Plantel 23 de COBAT; para ello se busca describir, identificar y analizar la generación de experiencias de aprendizaje que promuevan las habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes, planteando la incorporación de las categorías de explicación histórica, pensamiento crítico histórico y proceso histórico, como parte de las estrategias didácticas integradas a la intervención didáctica, para mejorar la capacidad de los estudiantes de conectar eventos históricos con su realidad actual; se espera que con estos enfoques los estudiantes pueden fomentar una perspectiva de ser agentes históricos, conscientes de su pasado y con proyectos a futuro; así como las recomendaciones derivadas del estudio pretenden mejorar la enseñanza de una conciencia histórica, enriqueciendo la experiencia educativa y promoviendo una ciudadanía más informada y reflexiva.

3.6.5.1 Descripción de actividades

En el proceso de la investigación cualitativa de este estudio, se llevó a cabo la aplicación de la técnica de investigación de discusión de un grupo de enfoque a partir de una guía de preguntas (anexo 9) con el objetivo de examinar las experiencias de aprendizaje relacionadas con la construcción de la conciencia histórica con base a la categoría de Explicación Histórica. Esta actividad se llevó a cabo el día 15 de noviembre del 2024 y tuvo como propósito principal incentivar la interacción entre los participantes para examinar y describir cómo se construyen significados históricos de manera colectiva a partir de la proyección de un vídeo siguiendo las recomendaciones metodológicas de Hamui y Varela (2013) y Hernández (2014).

3.6.5.1.1 Grupo de enfoque

El grupo de enfoque estuvo conformado por 15 estudiantes de primer semestre de educación media superior cuyas edades están entre 15 y 16 años; de estos, 4 son hombres y 11 son mujeres; con promedios académicos que van desde el 6.3 al 9.5. Para esta sesión se destinó un tiempo de 100 minutos y se desarrolló en 3 fases principales: en la primera fase, se dio a conocer los lineamientos éticos, se explicó a los participantes la dinámica y los objetivos de la sesión, se garantizó la confidencialidad de las opiniones emitidas y el uso de los datos exclusivos con fines académicos. En la segunda fase se proyectaron 3 vídeos relativos al contexto político del plan de Tuxtepec, la consolidación del poder de Porfirio Díaz y por último la decadencia del Porfiriato. En la tercera etapa, correspondió específicamente a guiar una discusión entre los estudiantes con base a los vídeos proyectados, se abordaron 3 preguntas relacionadas con el ascenso de Porfirio Díaz a la Presidencia de la

República; tres preguntas respecto a la consolidación de su poder y por último 4 preguntas relativas a la decadencia del régimen Porfirista; con el apoyo de las preguntas se promovió el análisis crítico y la construcción colectiva de significados históricos. En el desarrollo de esta actividad se identificó las siguientes observaciones, en principio se observó una comprensión limitada de las causalidades y factores de algunos aspectos históricos, pues resultaron ser complejos para los estudiantes quienes además de no entender las preguntas, no retenían información; pareciendo que olvidaban detalles claves incluso inmediatamente después de ver los vídeos; en la interacción grupal, las respuestas individuales solían activar la memoria de otros, fomentando una actividad más activa; sin embargo, varios estudiantes expresaron vergüenza, falta de confianza para participar o que no se les ocurría nada para expresar. Respecto al tiempo, éste resultó el adecuado para el desarrollo de la sesión, aunque al inicio hubo apatía por parte de algunos estudiantes que demoraron el proceso, después el tiempo destinado fue suficiente para abarcar la discusión de las preguntas planteadas con la participación activa de sólo cuatro estudiantes.

Para concluir se determina que la técnica de grupo de enfoque permitió identificar dificultades iniciales en la comprensión y en el análisis histórico de los estudiantes, no obstante, las preguntas guía promovieron un diálogo que, aunque no alcanzó la profundidad esperada, evidencia un potencial para fortalecer la conciencia histórica mediante enfoques pedagógicos que integren dinámicas más participativas y accesibles; con relación al desarrollo de la habilidad de explicación histórica se detectó que es necesario simplificar aún más el lenguaje y los conceptos; asimismo, para facilitar la comprensión de temas históricos es necesario incorporar actividades de retroalimentación inmediata para reforzar la información presentada y permanencia en el pensamiento de los estudiantes; en lo referente

al entorno, es fundamental fomentar confianza para reducir la inhibición de la participación por parte de los estudiantes.

3.6.5.1.2 Cuestionario abierto impreso

Toda vez que el cuestionario (anexo 10) abierto es uno de los instrumentos de investigación más usados para el estudio de fenómenos sociales, tal como lo señala Hernández (2014), su aplicación es con el propósito de identificar el nivel de desarrollo de la habilidad del Pensamiento Crítico Histórico, el cual es definido como la capacidad de analizar contextos históricos para entender el origen de los problemas presentes con la vinculación del pasado (SEMS, 2022). Por ello se considera que esta herramienta permitirá explorar esta habilidad en profundidad en cada uno de los participantes. El cuestionario estructurado con preguntas abiertas diseñado a partir de indicadores conceptuales claros evalúa cómo los estudiantes comprenden y explican los contextos históricos, conectándolos con el presente a través de los problemas que viven.

Para el desarrollo de este cuestionario, se emplea la herramienta digital de Google forms, es decir, fue en línea, sin límite de tiempo para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de pensar y reflexionar las respuestas a cada pregunta que integra el instrumento. No se observó ningún imprevisto durante su desarrollo.

3.6.5.1.3 Entrevista semiestructurada

El desarrollo de esta actividad se llevó a cabo del día 21 al 29 de noviembre de 2024, con una duración de 50 minutos por estudiantes, este tiempo fue el suficiente para que el participante pensara, analizara la pregunta y proporcionara la respuesta. En este sentido y con

el fin de obtener los datos pretendidos, las preguntas fueron elaboradas centradas en el Proceso Histórico, por ello, se esperaba que los estudiantes fueran capaces de identificar las condiciones y circunstancias históricas contextuales relacionadas a su vida personal, a su presente y de reconocerse a sí mismos como agentes históricos, cuyas acciones y decisiones tendrán sin duda una consecuencia que a corto, mediano o largo plazo afecte en su futuro.

Con esta técnica de entrevistas semiestructurada permitió explorar la forma de pensar, sentir y percibir de los estudiantes en cuando todo aquel pasado que afectó o afecta a su presente. En este diálogo proporcionado por la entrevista, se pudo intercambiar información valiosa con los estudiantes, tal como lo señala Hernández (2014) para construir de manera conjunta significados en torno a explorar la relación entre la experiencia de aprendizaje y los procesos históricos, abordando aspectos sociales económicos, políticos y culturales de cada estudiante.

3.6.5.1.4 Aplicación de la Intervención didáctica

La intervención didáctica se aplicó el día 27 de noviembre de dos mil veinticuatro y la actividad se desarrolló de la siguiente manera.

Etapa de inicio (20 minutos)

En esta fase, se buscó recuperar los conocimientos previos del alumnado sobre el tema, para ello se presentaron imágenes contrastantes del Porfiriato como son: imágenes de campesinos, mineros, obreros, ferrocarrileros y mujeres de población humilde y, por otra parte, imágenes de la elegancia y el buen vestir de personas pertenecientes a la política, negocios y extranjeros. Para incitar a la participación se realizaron las siguientes preguntas

detonadoras: ¿Qué observan en las imágenes? ¿Qué personaje importante identifican en las imágenes? Por las imágenes que observan ¿Quiénes creen que tenían el control de los recursos y la producción de esa época? y ¿Cómo se creen que se distribuía la riqueza en el Porfiriato? Se pidió que comentarán las respuestas con algún compañero para que al final se discutieran en plenaria.

Posteriormente se pidió a los estudiantes identificaran un concepto que definiera cada imagen que observaron, solicitando que cada concepto sea escrito dentro de un esquema en el pizarrón, por lo que los estudiantes, procedieron a escribir los siguientes conceptos: Porfirio Díaz, riqueza, campesinos trabajando, pobreza, trabajo pesado, fiestas ostentosas, hombres de negocios, mujeres de la alta sociedad, mujeres pobres haciendo tortillas. Luego, se les invitó a reflexionar si estos conceptos siguen presentes en la actualidad, en el cual concluyeron que persisten desigualdades económicas similares.

Etapas de desarrollo (50 minutos)

Para iniciar esta etapa de la intervención, se planteó la pregunta: ¿Qué porcentaje de la población vivía en pobreza durante el Porfiriato? En respuesta los estudiantes comenzaron a mencionar cifras, por lo que se inició una exposición con el apoyo de una presentación en PowerPoint (véase anexo 3) proporcionando este dato, al cual los estudiantes se sorprendieron por ser el noventa y siete por ciento de la población la que vivía en pobreza.

Se continuó con la exposición en PowerPoint, explicando los elementos de los factores de producción, brindando un contexto general sobre la situación económica, política y social del Porfiriato. También se explicó acerca del contexto laboral en haciendas y en minas. Enseguida, se entregaron pequeños textos históricos que narraban la situación social, económica y política, así como los avances de la época. Asimismo, se proyectaron dos videos

breves acerca de la Huelga de Cananea y la Huelga de Río Blanco, solicitando a los estudiantes responder siete preguntas reflexivas para comparar las desigualdades del Porfiriato con las desigualdades del presente.

Etapa de cierre (30 minutos)

Para concluir, se realizó una síntesis de los contenidos tratados. Se explicó al grupo cómo construir una línea de tiempo y se pidió a los estudiantes, que, en trabajo colaborativo, es decir en equipos de cinco estudiantes; y, con apoyo de los textos históricos proporcionados anteriormente, elaboraran una línea de tiempo con los principales procesos de producción y las desigualdades económicas y sociales del Porfiriato, acompañados de una reflexión sobre si aún persisten esas desigualdades originadas en esta etapa histórica (anexo 4, 5 y 6).

Cada equipo presentó su trabajo en plenaria (véase anexo 4), es importante señalar, que, en esta parte, los estudiantes recordaron la desigualdad económica que percibió de entre las imágenes antes expuestas. Por ejemplo, identificaron la época porfiriana y la desigualdad en la que se vivía; reconocieron que sólo una pequeña minoría era la que vivía en opulencia, mientras el resto se dedicaban al campo a las minas, a la cosecha de caña, el pulque, etc.; con un pago mínimo que no les alcanzaba para la comida del día. Algunos jóvenes señalaron que mientras un pequeño sector tenía riqueza y tenían fiestas engalanadas, otros trabajaban con vestimenta desgastada y sin una alimentación digna. Al final se solicitó compartir en plenaria mediante una exposición de sus trabajos, recibiendo retroalimentación por parte de docente y entre pares.

En conclusión, de este capítulo se señala que el proceso metodológico se diseñó con una estructura flexible a los objetivos que se siguen, sentando las bases para el siguiente capítulo donde se presentarán los resultados obtenidos.

CAPÍTULO IV.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Después de haber descrito todo el proceso metodológico recorrido para la obtención de datos se da paso al análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos contemplados para esta investigación; para ello, se procede a la presentación de los principales hallazgos que surgieron a partir de la aplicación de los instrumentos de investigación e intervención didáctica, permitiendo el contacto directo con los sujetos de estudio. Cada respuesta, cada experiencia que compartieron fue cuidadosamente analizada para dar sentido a la información recabada y encontrar respuestas a las preguntas que dieron origen a esta investigación. En este sentido se describen los datos de identificación del contexto y población de estudio.

4.1 Datos de identificación

El Plantel 23 de COBAT, se encuentra en el Municipio de San Pablo del Monte, actualmente cuenta con una comunidad estudiantil de 404 alumnos, repartidos en tres grupos por cada grado. Asimismo, cuenta con una planta docente de 31 profesores que integran las diversas academias, también se tiene a dos encargados de orden, dos intendentes, una secretaria, dos auxiliares administrativos, un jefe de oficina y un director. Agregando que,

tres docentes son los encargados de impartir el recurso sociocognitivo de Conciencia Histórica en sus distintos niveles a partir del cuarto semestre.

De la misma manera, las características de un gran porcentaje del estudiantado del Plantel 23 de COBAT son su bajo rendimiento académico, no cumplen con asistencias, tareas y trabajos escolares, son desinteresados, lo que sugiere que podrían aburrirse fácilmente en el ambiente escolar. Estas características son las que dan un impacto negativo al desempeño académico y en su compromiso con las actividades escolares. Entre el alumnado se han detectado problemas de alcoholismo, drogadicción, embarazos tempranos y deserción escolar.

Con el objetivo de contribuir a la mejora en el desempeño académico de la comunidad estudiantil, se lleva a cabo la presente investigación sobre el diseño de una intervención didáctica para el aprendizaje de la Conciencia Histórica en estudiantes del Plantel 23 de COBAT. Justamente para alcanzar los objetivos planteados en la misma, se seleccionó una muestra representativa de 15 estudiantes con características diversas en cuanto a su desempeño académico, intereses y actitudes hacia la asignatura de Historia. Siguiendo esta línea y de acuerdo con Hernández (2014), señala que la muestra debe estar alineada con los objetivos de investigación y el diseño metodológico, por esta razón, la población de estudio se encuentra integrada por estudiantes del plantel 23 de COBAT, centrándose el interés por explorar y comprender cómo las categorías que integran la conciencia histórica desde una estrategia pedagógica logran que los estudiantes se apropien de la misma.

De la misma forma, cumpliendo con la recomendación de Arias, Villasís y Miranda (2016), cuando señalan que en cualquier investigación es fundamental definir, desde el inicio, la cantidad exacta de participantes requeridos para alcanzar los objetivos establecidos. Por

ello, la muestra de esta investigación está conformada por 15 estudiantes, de los cuales 12 estudiantes tienen 15 años y los tres restantes tienen 16 años. En cuanto al género, 4 estudiantes son masculinos y 11 son femeninos. Este balance refleja la composición demográfica del grupo de estudio, permitiendo analizar posibles diferencias en cómo estudiantes de distintas edades y géneros perciben y valoran la Historia en el contexto de su desarrollo personal.

Con respecto a conocimientos, habilidades y actitudes de los sujetos de estudio, esta muestra se estructuró de manera que incluyera un equilibrio entre estudiantes con diferentes niveles de desempeño académico, por ello, se seleccionaron cinco estudiantes con promedio sobresaliente, cinco con promedio medio y cinco con promedio bajo. Este criterio asegura que las experiencias de aprendizaje y las percepciones relacionadas con la conciencia histórica puedan analizarse desde diversas perspectivas, atendiendo cómo el desempeño escolar puede influir en la motivación y en las experiencias de aprendizaje vinculadas a la Historias. También esta diversidad en los aprendizajes garantiza una visión integral de cómo las experiencias de aprendizaje dirigidas al desarrollo de la conciencia histórica pueden variar dependiendo de los diferentes antecedentes y contextos educativos.

Así mismo es importante mencionar, que, por ser un estudio de investigación, la definición y selección de la población de estudio se consideraron algunos criterios de inclusión, tal como lo señalan Arias, et. al. (2016), estos criterios especificaron las características de la población, que, para este caso, se fundamentaron en el desempeño académico y en las características contextuales particulares de los participantes.

Además, es importante señalar que la intervención didáctica para el aprendizaje de la Conciencia Histórica en estudiantes del Plantel 23 de COBAT, se aplicó de manera

transversal a la asignatura de Ciencias Sociales I, en estudiantes del segundo semestre del grupo 102, con las características contextuales y académicos que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Ficha informativa de los estudiantes entrevistados

Clave	Promedio de ingreso	Secundaria de Procedencia	Barrio	Edad	Género	Tipo de familia
SF1	9.5	Escuela Secundaria General Gabriela Mistral.	San Nicolás	15	Femenino	Extensa
SF2	9.1	Escuela Secundaria General Vicente Suárez.	San Cosme	15	Femenino	Tradicional Extensa
SF3	8.9	Escuela Secundaria Técnica Número 52 Capitán Mariano Cantor.	San Nicolás	15	Femenino	Tradicional Extensa
SF4	8.9	Escuela Secundaria Técnica Número 52 Capitán Mariano Cantor.	San Bartolomé	16	Femenino	Tradicional con hijos jóvenes
SM5	8.8	Escuela Secundaria General Gabriela Mistral.	San Nicolás	15	Masculino	Tradicional con hijos jóvenes
SF6	7.3	Centro Escolar México	San Nicolás	15	Femenino	Tradicional Extensa

SM7	7.2	Escuela Secundaria General Vicente Suárez.	El Cristo	15	Masculino	Madre e hijos
SF8	7.2	Escuela Secundaria General Gabriela Mistral.	San Cosme	15	Femenino	Tradicional extensa
SF9	7.2	Escuela Secundaria General Vicente Suárez.	San Nicolás	15	Femenino	Madre e hija
SF10	7.1	Escuela Secundaria Técnica Número 52 Capitán Mariano Cantor.	San Sebastián	15	Femenino	Tradicional reconstruida
SF11	6.9	Escuela Secundaria General Gabriela Mistral.	De Jesús	16	Femenino	Abuelitos y nietos
SM12	6.7	Escuela Secundaria General Vicente Suárez	San Nicolás	15	Masculino	Tradicional extensa
SF13	6.7	Escuela Secundaria General Gabriela Mistral	El Cristo	15	Femenino	Tradicional extensa
SF14	6.5	Escuela Secundaria General Vicente Suárez	De Jesús	15	Femenino	Tradicional con jóvenes

SM15	6.3	Escuela Secundaria General Gabriela Mistral	San Bartolomé	16	Masculino	Tradicional extensa
------	-----	---	------------------	----	-----------	------------------------

Fuente: Elaboración propia

Por último y teniendo información clara acerca de la selección de la población de estudio y sus características, se procederá a describir los resultados obtenidos a través del análisis de los resultados de la aplicación de cada instrumento de investigación, relacionándolo con cada categoría de la Conciencia Histórica y hacer una exploración intensa de todo lo acontecido para analizar la influencia de las experiencias de aprendizaje generadas en la intervención didáctica e identificar cómo se logra la apropiación de la conciencia histórica en los estudiantes del Plantel 23 de COBAT.

4.2 Categoría 1: Explicación histórica y el grupo de enfoque

Con respecto al análisis de la categoría de explicación histórica, ésta se llevó a cabo a través de una discusión en un grupo de enfoque siguiendo una guía de preguntas previamente diseñadas para tal fin (véase anexo 9), de la misma manera, considerando que la explicación histórica es la habilidad que implica conocer y analizar los acontecimientos, identificar actores históricos, ubicar los espacios donde ocurrieron los hechos históricos y comprender la dimensión del tiempo histórico (SEP, 2022), entonces los estudiantes deben identificar ese proceso de cambio, estableciendo una conexión entre un acontecimiento y otro para expresarlo a través de una estructura verbal (Mendiola, 2016). Por ello, para analizar esta categoría y evaluar el nivel de los estudiantes en la identificación de sus tres subcategorías (causalidades y factores, sujetos y espacios, y proceso histórico), se

proyectaron tres videos cortos y se aplicó el instrumento de grupo de enfoque en una sesión de 100 minutos. Posteriormente se llevó a cabo una discusión entre los sujetos de investigación, con base a una guía de 10 preguntas; sin embargo, la participación activa se limitó a un pequeño grupo de estudiantes (entre tres y cuatro). Cabe aclarar que, para preservar la confidencialidad de los participantes, se sustituyeron sus nombres completos por códigos de identificación. En ese sentido, al inicio de la sesión, se explicó a los estudiantes la importancia de su cooperación, el carácter meramente académico de la actividad y la confidencialidad de sus datos. Primero, se proyectó un video corto titulado “El ascenso de Porfirio Díaz”, cuya discusión se estructuró con base a la primera parte de la guía de preguntas del grupo de enfoque. Durante la proyección del video se observó que los estudiantes mostraban inquietud y desinterés en el contenido; aproximadamente ocho sujetos de investigación permanecieron totalmente ajenos al tema y a pesar de este ambiente en el aula, se procedió conforme a la guía de preguntas, abordando cada subcategoría de manera estructurada.

4.2.1. Subcategoría de causalidades y factores

Con relación al análisis de la subcategoría de causalidades y factores se retoma lo señalado por Uribe (2004), quien menciona que la causa o causalidad interviene en la explicación de los fenómenos, ya que permite identificar los múltiples factores que modifican las circunstancias y condiciones contextuales; entonces para el análisis de todo proceso histórico, la causalidad es fundamental, pues resulta de la combinación de eventos, decisiones y condiciones que influyen en su desarrollo. Tomando lo consideración lo anterior, se analizaron los hallazgos obtenidos en respuesta a la primera pregunta de enfoque: ¿Cuál crees

que fueron las principales causas que llevaron al ascenso de Porfirio Díaz a la Presidencia de México? Con la participación de cuatro estudiantes, surgieron las siguientes respuestas:

SF1 “Porfirio Díaz estuvo como presidente por más de 30 años”.

SF4 “El Plan de Tuxtepec hizo ganar a Porfirio Díaz y hacer que el presidente anterior ya no pudiera luchar en contra de él.

SF9 “La inconformidad del pueblo”

SF11: “Si ganó Porfirio Díaz en el Plan de Tuxtepec es porque el pueblo estaba inconforme con el gobierno”

La segunda pregunta planteada fue: ¿Qué causas propiciaron que Porfirio Díaz se mantuviera en la Presidencia por más de 30 años? A esta pregunta respondieron tres estudiantes, contestando lo siguiente:

SF3: “La represión militar y el control político que tuvo Díaz lo mantuvo protegido para que nadie se opusiera a su mandato, así como por la influencia de las alianzas con las élites económicas.

SM5: “El apoyo militar, empresarios extranjeros, los grupos influyentes como la iglesia, que eran los que lo mantenían en el poder”.

SF9: “La iglesia estaba de su lado, así controlaba al pueblo”

Para saber si los estudiantes identifican los factores presentes durante el Porfiriato, se realizó la siguiente pregunta: ¿De qué manera el control férreo sobre la prensa, el sistema judicial y el ejército fue crucial para mantener la estabilidad del régimen?

SF3: “La prensa estaba sometida y censurada por el Gobierno de Díaz.

SF9: “El ejército era el brazo fuerte del régimen de Díaz y lo obedecían.

SF11: “En sí, Porfirio era el presidente y lo que decía se tenía que hacer porque si no los mandaba a matar con su ejército”.

La siguiente pregunta fue: ¿Cómo funcionó el factor político en la relación entre el gobierno central de Díaz y las élites locales (caciques) en la preservación del poder?

SF4: Cuando se es presidente y acuden a los lugares de visita, todos se acercan a saludarlo y a quedar bien con él y luego aparte de que como se mostró en el video el presidente Díaz elegía a las autoridades del pueblo o región, existiendo así una obediencia y un sometimiento a su voluntad.

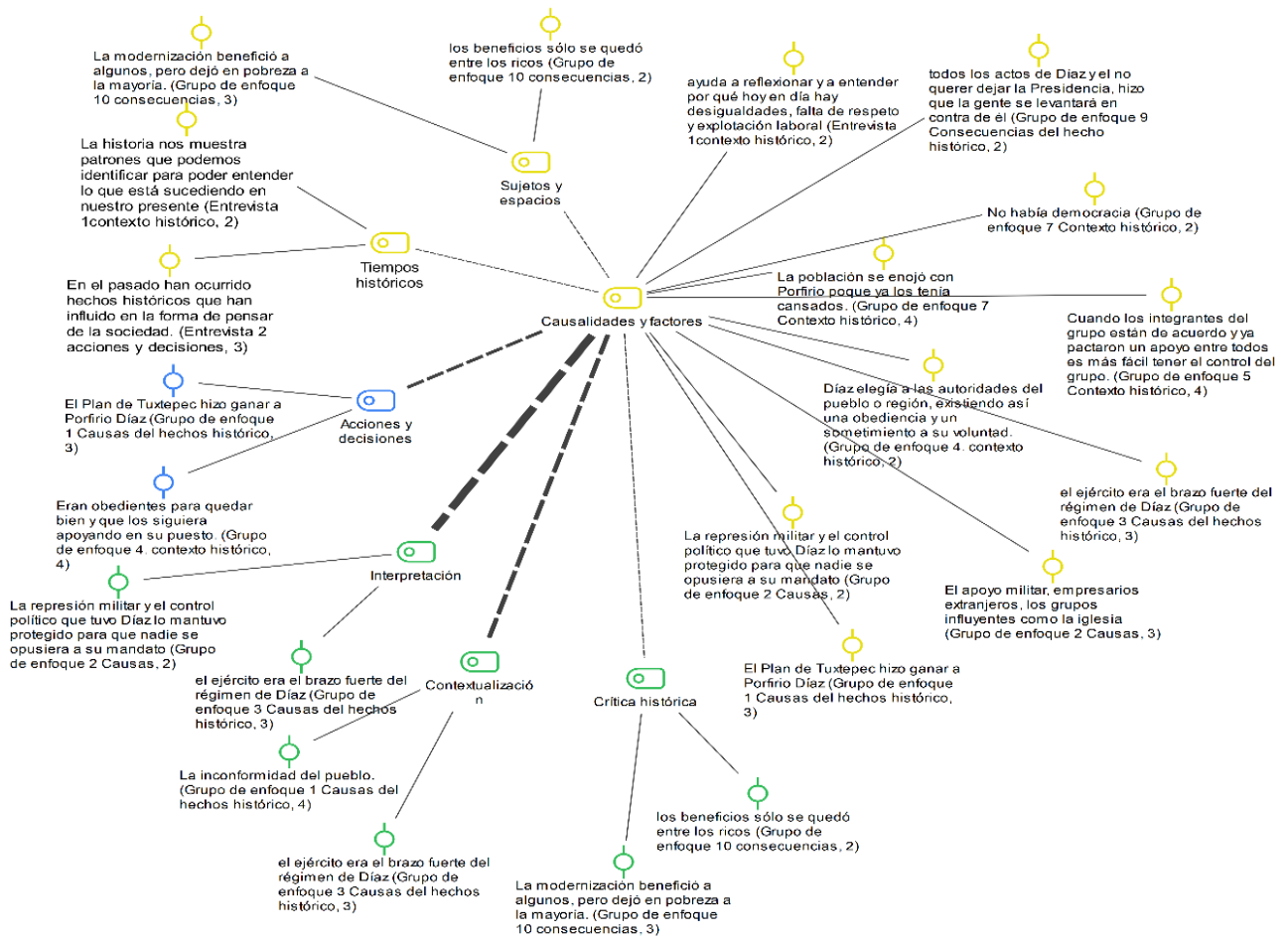
SF9: “Las personas son muy fáciles de corromperse y más en ese momento de necesidad y pobreza”.

SF11: “Eran obedientes para quedar bien para que los siguiera apoyando en su puesto”.

En primer lugar, al analizar las respuestas se observa que la participación de los sujetos de estudio fue limitada por la dificultad que presentaron al desarrollar sus ideas, tal es el caso la respuesta del sujeto femenino 9 de la primera pregunta que sólo se limitó a mencionar “La inconformidad del pueblo”. Esta situación muestra la dificultad en la construcción de explicaciones más estructuradas y fundamentadas; aunque los estudiantes pudieron identificar el sometimiento de la prensa, el manejo del aparato judicial y la incondicionalidad del ejército; aspectos sumamente importante de acuerdo con lo señalado por la Doctora Andrea Sánchez (2000), ya que es necesario conocer la interrelación de estos aspectos en los que se dividió la vida en la etapa porfiriana para comprender el control que el gobierno de Díaz tenía y que se reflejaba en una estabilidad obligada en un régimen autoritario; los estudiantes no pudieron explicarlo en una narrativa clara y enfocada. Este

ejercicio puso en evidencia la importancia de establecer un clima de confianza y comunicación efectiva entre docente y estudiantes, pues a medida que se fortaleció la interacción en el aula, se observó una mayor disposición a participar en la discusión. Es así como se procede a presentar un mapa mental, teniendo como eje central la subcategoría de “Causalidades y factores” y su relación clave con la categoría de pensamiento crítico histórico, categoría que ayuda a explorar la comprensión que tienen los estudiantes sobre por qué suceden los hechos históricos derivado de los múltiples elementos que interactúan entre sí (Seixas y Morton, 2013), véase red semántica 1.

Red semántica 1: Subcategoría de causalidades y factores



Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de la red semántica desprende cómo está interrelacionado la subcategoría de causalidades y factores con las tres subcategorías de la categoría de Pensamiento Crítico Histórico, visible a través del grosor de las líneas que denotan una relación más estrecha y significativa entre conceptos.

Siguiendo a Rodríguez (2004) citado por Cabañero (2024), la identificación de causas y consecuencias en un hecho histórico es clave para fortalecer el análisis y la comprensión profunda de los procesos históricos. En este sentido, el mapa muestra que los estudiantes identificaron el apoyo militar de Díaz y la inconformidad del pueblo, respuestas que reflejan un primer nivel de apropiación de la causalidad por los nexos lógicos entre hechos y sus efectos, aunque en algunos casos varía la profundidad. Asimismo, como lo señala Valdés y Pérez (2023), la conciencia histórica se desarrolla al construir narrativas que enlazan el pasado, presente y futuro. De este modo, en el mapa se observa que algunos estudiantes no solo identificaron causas aisladas, sino que también articulan interpretaciones más elaboradas a la categoría de Pensamiento Crítico Histórico y de Procesos Históricos, esto permite visualizar las implicaciones actuales de esos hechos, cuando el sujeto de estudio menciona “la modernización benefició a unos pocos y empobreció a la mayoría”, esta afirmación va más allá de una simple descripción, sugiriendo una comprensión crítica de la dinámica histórica que impacta en la sociedad contemporánea. Conforme con Domínguez (2015), la tarea de seleccionar factores relevantes es crucial y aunque algunos alumnos logran identificar factores clave, otros aún tienden a enunciar hechos de manera aislada sin construir una interpretación crítica. No obstante, los intentos de crítica histórica (categoría en color verde) son evidentes en afirmaciones que cuestionan las estructuras de poder y los beneficios

desiguales de la modernización, elementos que indican un avance en la apropiación del pensamiento crítico.

Por último, la red semántica revela que los estudiantes en este punto han comenzado a desarrollar habilidades importantes para la apropiación de la conciencia histórica al reconocer causalidades, identificar factores múltiples y, en algunos casos, construyen interpretaciones críticas. Sin embargo, también se observa la necesidad de seguir fortaleciendo la capacidad de articular narrativas históricas más complejas, que no solo describen hechos, sino que los interpreten críticamente y los vinculen con el presente y el futuro.

4.2.2 Subcategoría sujetos y espacios

Referente a la identificación de la subcategoría de sujetos y espacios se procedió a realizar las siguientes preguntas: ¿Qué papel desempeñaron las alianzas con las élites económicas y políticas en el mantenimiento del Porfiriato? Al contestar esta pregunta sólo tres estudiantes participaron contestando lo siguiente:

SF4 que dijo: “Fueron importantes para el presidente”.

SF9 “Son como acuerdos que se llega para que los dos salgan beneficiados, entonces fue importante en el tiempo mientras que fue presidente”.

SF11 “Cuando los integrantes del grupo están de acuerdo y ya pactaron un apoyo entre todos es más fácil tener el control del grupo”

Posteriormente se realiza la siguiente pregunta: ¿Cómo afectó la política de reelección continua de Porfirio Díaz a la evolución de la democracia en México? Las respuestas obtenidas fueron:

SF4: No había democracia

SF9: No había grupos interesados en participar y no había otros candidatos.

SF11: La población se enojó con Porfirio porque ya los tenía cansados.

Prosiguiendo con la siguiente pregunta: ¿Qué consecuencias tuvo la falta de alternancia política y la represión de la oposición en la legitimidad del régimen? Las respuestas que dieron dos estudiantes fueron:

SF4: Después de 30 años teniendo el mismo presidente el pueblo se cansa, por esta razón ya no quería a Porfirio Díaz.

SF11: También me cansaría de tener el mismo presidente que sólo apoya a la gente rica.

Del análisis de las respuestas obtenidas por los estudiantes se observa una comprensión inicial sobre la importancia de dichas alianzas estratégicas para la estabilidad y permanencia del régimen de Díaz; en este sentido el SF4 afirma que “fueron importantes para el presidente”, reconoce en forma breve pero significativa el papel esencial que desempeñaron las élites. Esta respuesta, aunque limitada en desarrollo, evidencia una percepción intuitiva del respaldo que estas alianzas brindaron al poder porfirista, aunque no profundiza en los mecanismos específicos de esta influencia. Por otro lado, el estudiante SF9 amplía esta idea al señalar que “son como acuerdos que se llega para que los dos salgan

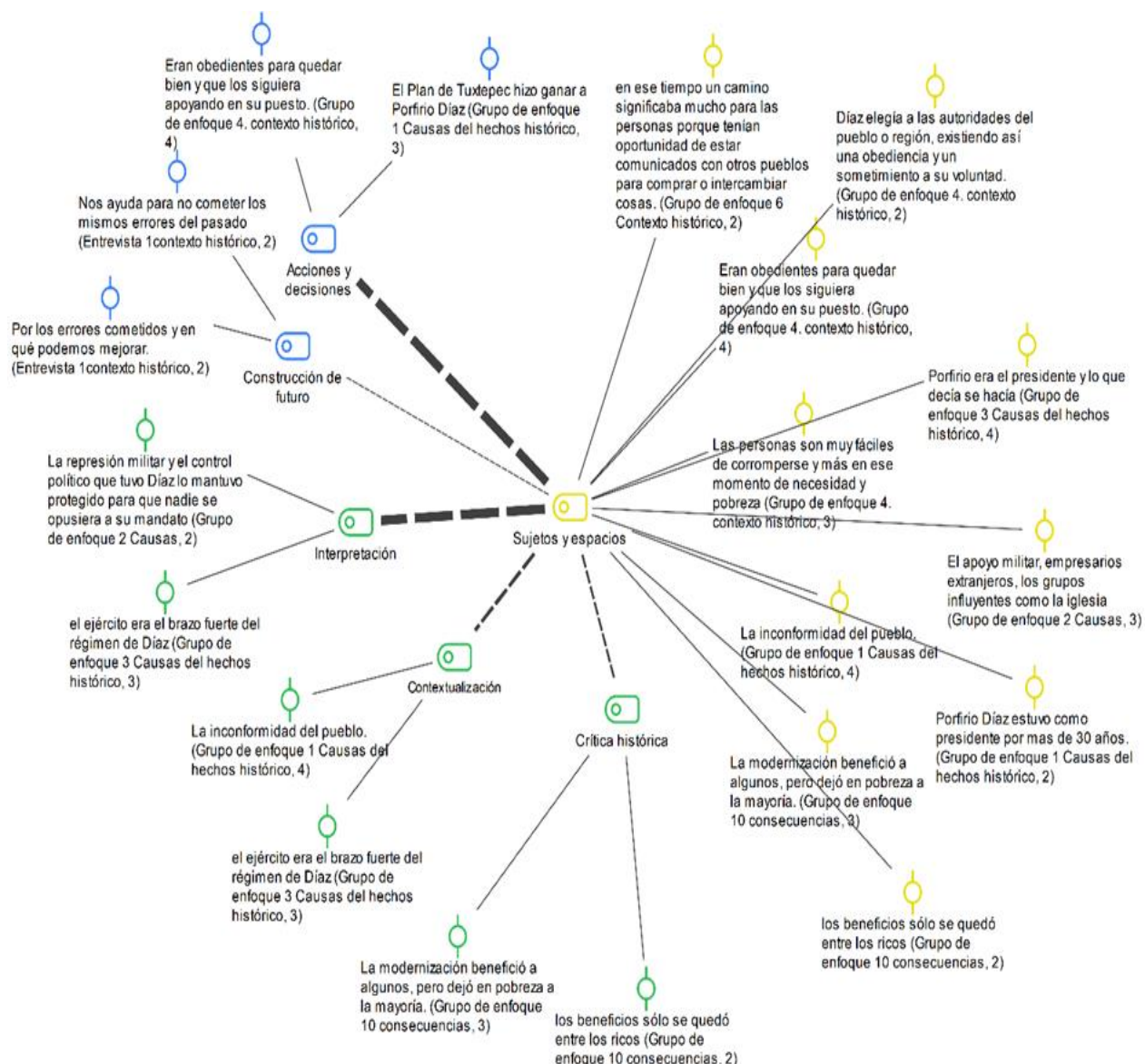
beneficiados”, aquí se identifica una comprensión más matizada del fenómeno, al reconocer que las alianzas no solo fortalecieron el régimen, sino que también generaron beneficios recíprocos para las élites, es un esquema de cooperación estratégica. Esta respuesta es interpretativa y sugiere un nivel más avanzado de análisis, donde se entiende la lógica del Porfiriato que fue el garantizar el poder y la estabilidad a cambio de apoyo político y económico. Asimismo, el estudiante SF11 proporciona una explicación aún más estructurada al decir “cuando los integrantes del grupo están de acuerdo y ya pactaron un apoyo entre todos es más fácil tener el control del grupo”. En este caso, la respuesta refleja una conceptualización clara del mecanismo de cohesión social y política que permitía al régimen mantener el orden. En este sentido, el alumno identificó que el consenso entre los sectores privilegiados no sólo era adecuado y funcional, sino necesario para ejercer control efectivo sobre la sociedad, minimizando resistencias y legitimando el poder autoritario.

En lo que respecta a la pregunta 6, el análisis de sus respuestas evidencia un primer acercamiento de los estudiantes a la apropiación de la conciencia histórica en torno a la explicación histórica, particularmente esta subcategoría, puesto que en ellas se identifica a Porfirio Díaz como “sujeto histórico central” cuya permanencia prolongada en el poder, a través de la política de reelección continua, limitó el desarrollo de la democracia en México, así lo menciona la respuesta de la SF4. De la misma manera, la SF9, menciona la falta de grupos interesados en participar y la ausencia de alternativas políticas. Evidenciando que los estudiantes comienzan a reconocer la relación entre sujeto político y el espacio social, así como el control ejercido sobre el escenario electoral que restringió la participación en la vida democrática en esa etapa; agregando el descontento social expresado por el SF11, revela que

los estudiantes comprenden las tensiones existentes entre el sujeto de poder y la colectividad afectada, percibiendo el espacio social como dinámico y en transformación ante el desgaste del régimen.

Por otro lado, en las respuestas de la pregunta 8, aunque sólo dos estudiantes dieron respuesta, se observa un acercamiento incipiente al desarrollo de la conciencia histórica, particularmente a esta subcategoría de sujetos y espacios, debido a que si bien identificaron a Porfirio Díaz como sujeto histórico central cuya permanencia prolongada en el poder provocó el cansancio y rechazo de la población, así lo señalaron SF4 y SF11. Esta expresión de inconformidad hacia el presidente que favorecía a los sectores privilegiados refleja una comprensión primaria del espacio social como escenario de desigualdad. Lo anterior se fundamenta en lo señalado por Sánchez Quintanar (2000) quien menciona que el ejercicio del análisis de los sujetos y espacios debe trascender de una visión reduccionista centrada únicamente en las figuras políticas, considerando también a los colectivos sociales afectados y sus reacciones históricas, percibiendo un espacio social donde se manifiesta un descontento popular. Por último, se realiza al análisis de la siguiente red semántica relacionado a la subcategoría de sujetos y espacios.

Red semántica 2: Categoría de sujetos y espacios



Fuente: Elaboración propia.

La red semántica 2 muestra cómo núcleo principal la subcategoría de sujetos y espacios articulando con otras subcategorías de la conciencia histórica, tal es el caso de la fuerte relación que se observa con las subcategorías de acciones y decisiones, y la interpretación. También se nota que los estudiantes no se limitaron a analizar únicamente a Porfirio Díaz como figura central, sino que consideran el papel del ejército, empresarios,

campesinos y otros sectores sociales. Esto indica una apertura hacia una visión más amplia del proceso histórico. Las respuestas dadas por los estudiantes demuestran que comprenden que las acciones de los actores históricos respondieron a las condiciones sociales, políticas y económicas de su tiempo. Asimismo, se observa que los estudiantes han analizado las consecuencias de las acciones históricas de los sujetos históricos, por ejemplo, la modernización con beneficios desigual; en línea con la interpretación que hace Sánchez (2000).

Por otro lado, cuando los estudiantes contestan refiriéndose a las comunicaciones terrestres y los ferrocarriles, se nota la comprensión del espacio, no sólo como un escenario, sino como un factor activo en la historia. En el mapa, se revela que los estudiantes han comenzado a integrar las dimensiones fundamentales de la conciencia histórica tales como la explicación y el proceso histórico. Las afirmaciones recogidas muestran un avance significativo en su capacidad de interpretar los procesos históricos complejos y asumir una postura crítica frente al pasado a través de las diversas respuestas de las diferentes unidades de análisis de las categorías de la conciencia histórica.

4.2.3 Subcategoría de tiempos históricos

Respecto a esta subcategoría se analizan las preguntas 9 y 10 de la guía del grupo de enfoque elaboradas con el fin de que el alumno identifique el término del proceso o el tiempo histórico del que se está analizando. La pregunta 9 dice: ¿Cómo el autoritarismo de Díaz contribuyó al estallido de la Revolución Mexicana? Las respuestas que dan los estudiantes son:

SF4: Todo se conjunto, fue como una bola de nieve que cuando rueda hacia abajo se va haciendo más grande, fue lo que ocurrió, todos los actos de Díaz y el no querer dejar la Presidencia, hizo que la gente se levantará en contra de él.

SF9: Cuando un presidente oprime al pueblo, los explota y no deja que se manifieste, el pueblo se arma de valor y se levanta para luchar.

Por último, la pregunta 10 dice: ¿En qué medida las políticas del Porfiriato fueron necesarias para modernizar al país, y en qué medida resultaron perjudiciales para la sociedad mexicana? SF4: México necesitaba inversión y fue un avance, pero los beneficios sólo se quedaron entre los ricos, los que estaban arriba. SF9: La modernización benefició a algunos, pero dejó en pobreza a la mayoría. SF11: Si se hubiese preocupado por el pueblo y darle todo su apoyo, no se hubiesen levantado en su contra. Al analizar las respuestas de los estudiantes de la pregunta 9, es posible identificar ciertos indicios de apropiación de la conciencia histórica en relación con el concepto de tiempo histórico.

Lo anterior es así, porque de acuerdo con los planteamientos de Sánchez Quintanar (2000), el tiempo histórico es una subcategoría fundamental de la explicación histórica debido a que permite a los estudiantes comprender la dinámica de los procesos sociales en continuidad y transformación, vinculándolos con su presente. En este mismo sentido, la respuesta de la SF4 menciona “Todo se conjuntó, fue como una bola de nieve que cuando rueda hacia abajo se va haciendo más grande...” se observa que el estudiante no concibe los acontecimientos como hechos aislados, sino como un proceso acumulativo; puesto que la metáfora de la bola de nieve indica que el alumno entiende la duración y acumulación de

causas a lo largo del tiempo, elementos centrales para comprender la evolución de los procesos, respondiendo directamente a la noción de Sánchez Quintanar, al reconocer los contextos históricos y sus dinámicas para transitar de uno a otro.

En el caso de la SF9 señala “Cuando un presidente oprime al pueblo, los explota y no deja que se manifieste, el pueblo de arma de valor y se levanta para luchar”, refleja una interpretación del cambio social que no se limita a un hecho puntual, sino que alude a la acumulación de condiciones de opresión que desemboca en la revolución. Es de observarse que el estudiante empieza a captar la secuencia de eventos y su relación causal en el tiempo, lo cual es un indicio de que está desarrollando una comprensión más profunda de los procesos históricos.

En este caso, desde la perspectiva de Zuloaga (2005), el tiempo histórico no es simplemente una cronología, sino un recurso interpretativo para comprender el impacto del pasado en el presente y proyectarlo hacia el futuro, por lo que estas respuestas muestran que los estudiantes no se limitan a mencionar fechas o nombres, sino que intentan explicar la relevancia del autoritarismo de Díaz como fenómeno que desencadenó un cambio trascendental en la experiencia social de México. La idea expresada de que “el pueblo se levanta para luchar” sugiere que los estudiantes comienzan a interpretar los hechos históricos como procesos significativos dentro de un marco temporal mayor, mostrando así una construcción narrativa crítica. Además, el uso de expresiones como “todos los actos de Díaz” y “cuando un presidente oprime al pueblo” permite inferir que los estudiantes están identificando continuidades que después de una represión constante genera un cambio como

el estallido de una revolución que es una dinámica social; factores centrales para comprensión del tiempo histórico según los enfoques de Sánchez Quintanar (2000) y Zuloaga (2005).

Por otra parte, en las respuestas de la pregunta 10, permite observar señales claras sobre el grado de apropiación de la conciencia histórica, particularmente en relación con la comprensión del tiempo histórico según los planteamientos de Zuloaga (2005).

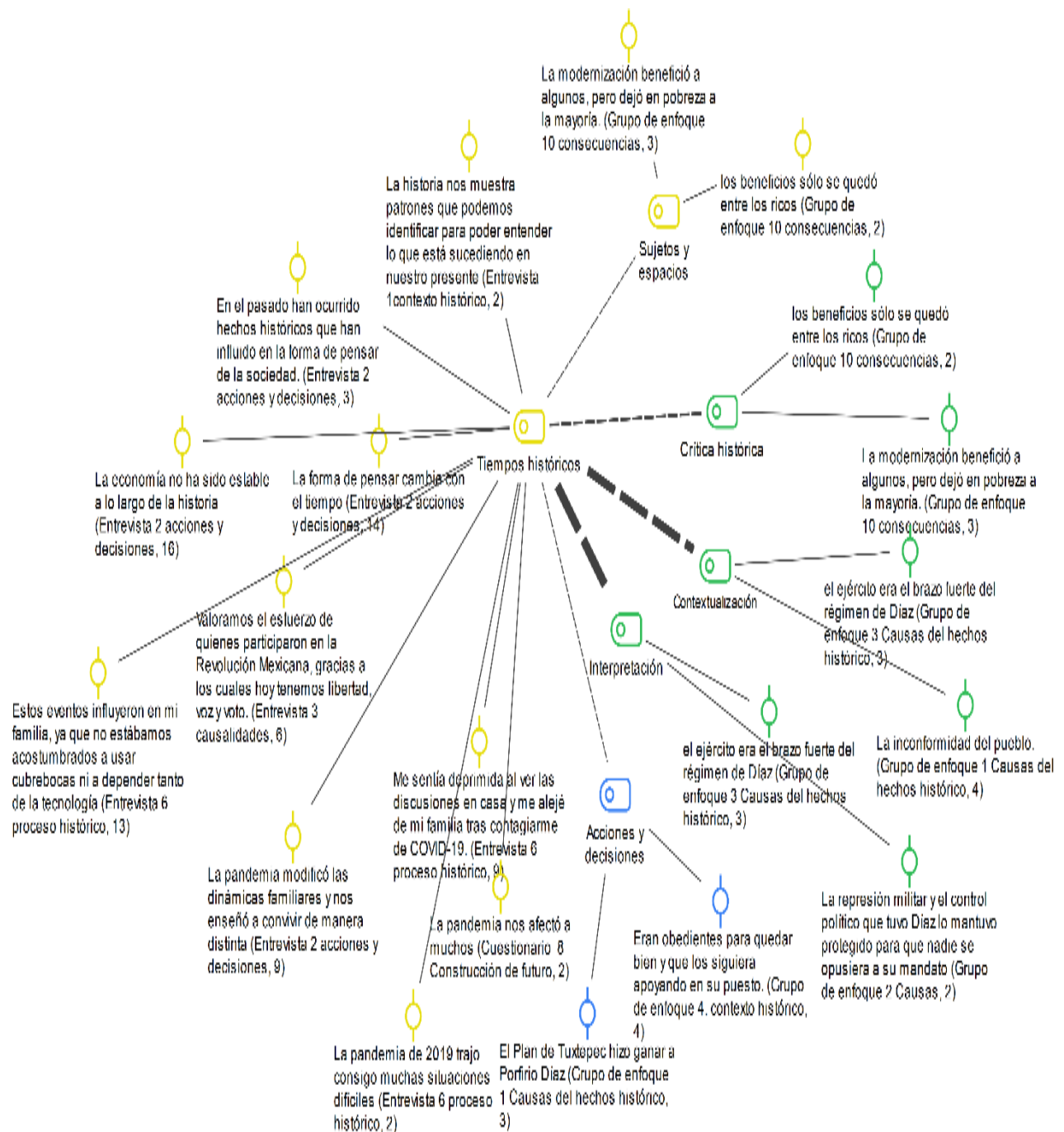
También Zuloaga sostiene que el tiempo histórico no debe entenderse como una simple sucesión de hechos, sino un recurso interpretativo que organiza los acontecimientos del pasado, otorgándoles sentido a partir de su impacto en el presente y su proyección hacia el futuro. Bajo esta perspectiva, el estudiante debe no solo identificar hechos, sino reflexionar críticamente sobre su significado, reconociendo los procesos de cambio, permanencia y construcción del sentido histórico. En el caso de la respuesta del SF4, quien dice “México necesita inversión y fue un avance, pero los beneficios sólo se quedaron entre los ricos, los que estaban arriba”, se evidencia que el alumno logra percibir la dualidad del proceso de modernización durante el Porfiriato, por un lado, reconociendo la necesidad de crecimiento económico como un avance y por otra parte la interpretación crítica de las consecuencias sociales como lo fue la concentración de beneficios en las élites. Este razonamiento muestra un esfuerzo por dotar al pasado de un significado social, evaluando su impacto en la estructura de la sociedad mexicana.

De manera similar, la respuesta de la SF9 quien dice que “la modernización benefició a algunos, pero dejó en pobreza a la mayoría”, esta respuesta destaca un enfoque analítico

que supera la mera cronología de hechos ya que el estudiante distingue procesos de exclusión y desigualdad, y evidencia una lectura crítica de las políticas modernizadoras del Porfiriato; demostrando que no solo conocer los hechos, sino que los interpreta a la luz de las consecuencias históricas, lo que corresponde a una apropiación de la dimensión crítica del tiempo histórico.

De la misma manera, en la respuesta de SF11 cuando señala “si se hubiera preocupado por el pueblo y darle todo su apoyo, no se hubiesen levantado en su contra”; aquí se refleja la capacidad de proyectar las consecuencias de decisiones políticas en la construcción de narrativas históricas. Esta respuesta demuestra que el estudiante identifica una relación causal entre la falta de atención a las necesidades del pueblo y el estallido social y como consecuencia la comprensión de cómo y por qué ciertos hechos son relevantes en la experiencia histórica de México, para el análisis final de esta subcategoría se presenta la red semántica 3.

Red semántica 3: Subcategoría tiempos históricos



Fuente: Elaboración propia.

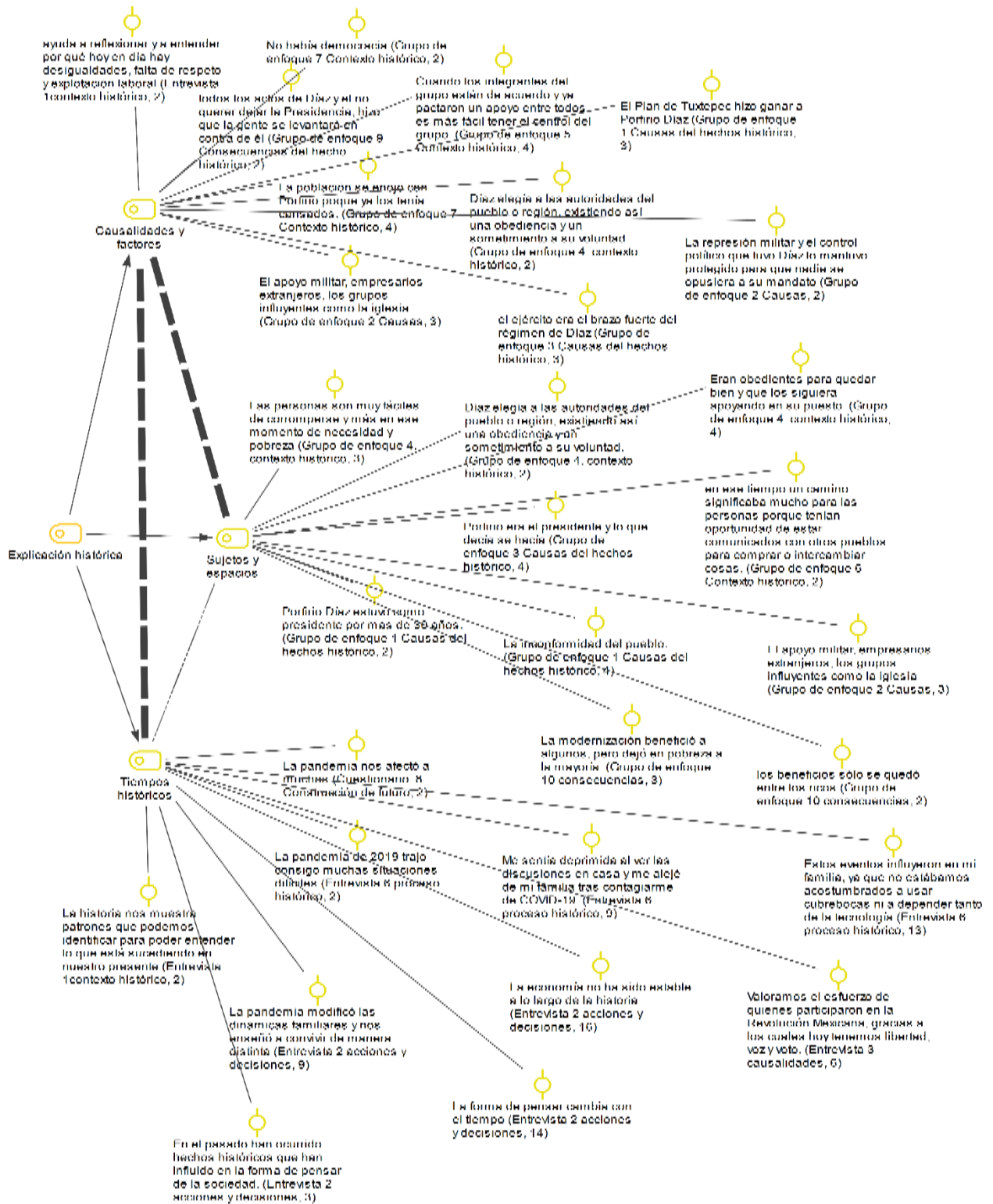
En el análisis de la red semántica de la subcategoría de tiempos históricos se observa el nivel de vinculación que tiene esta subcategoría con otras subcategorías como lo es sujetos y espacios, ambos pertenecientes a la categoría de explicación histórica y su vinculación con

las subcategorías de crítica histórica, contextualización e interpretación, los tres de la categoría de pensamiento crítico histórico.

En este análisis se establece la relación preponderante entre tiempos históricos con la interpretación, dado que para tener claridad sobre el tiempo histórico se debe interpretar los hechos acontecidos dentro de un proceso histórico para identificar las causas y los factores presentes en el proceso y sus consecuencias, éstas al final determinan una continuidad o interrupción que dan fin al proceso histórico para que a su vez dé pie a otro proceso histórico con distintas causas, factores y consecuencias diferentes, así que la interpretación es indispensable para que el estudiante relacione cada hecho identificando su correspondencia con una causa, factor o consecuencia y determinar su interrupción o continuidad.

Por último, se procede al análisis de la red semántica 4 correspondiente a la Explicación Histórica donde se identifica el nivel que se presenta en este ejercicio de la investigación.

Red semántica 4: Explicación histórica



Fuente: Elaboración propia.

En el mapa de la categoría de explicación histórica, muestra una estructura con base a sus tres subcategorías: causalidades y factores, sujetos y espacios, y tiempos históricos, acompañados de las múltiples respuestas emitidas por parte de los estudiantes derivados de la observación y análisis de tres videos sobre el Porfiriato. Es a partir de esta organización como se analiza el grado de apropiación de la conciencia histórica en relación con la categoría de explicación histórica. En este sentido, la exploración de la apropiación de la conciencia histórica en los estudiantes relacionada con la subcategoría de sujetos y espacios se retoma lo señalado por Sánchez Quintanar (2000), en el cual se esperaría una identificación crítica y diversificada de los actores históricos, evitando la reducción a figuras políticas tradicionales, promoviendo la visibilización de sujetos colectivos.

Por lo consiguiente, entre los avances observados se encontró que los estudiantes identifican no solo a Díaz como figura central, sino también a sectores sociales colectivos como “la población”, “el ejército”, “los empresarios”, “los grupos religiosos” y “la mayoría empobrecida”. Esto indica que han empezado a desplazar su atención de los grandes líderes individuales a conjuntos sociales más amplios.

En este sentido, hay un esfuerzo explícito por parte de los estudiantes por comprender la función social concreta de ciertos grupos como ejemplo el de los empresarios como beneficiarios del régimen, el ejército como brazo represor y la población como víctima de la modernización desigual. Asimismo, se aprecia una ubicación en el espacio histórico, cuando los estudiantes mencionan la falta de comunicación en caminos y la exclusión de las regiones

rurales, reconociendo que el espacio no es un mero telón de fondo, sino un factor activo que condicionó el proceso.

Sin embargo, existen aspectos que aún requieren fortalecimiento porque, aunque se reconocen colectivos sociales, algunos juicios tendieron a la generalización, por ejemplo, cuando mencionan “la población se enojó”, “eran obedientes para quedar bien” lo que podría llevar a interpretaciones simplistas que no profundiza en las múltiples posiciones, resistencias y contradicciones internas entre los actores históricos. Esto indica que han logrado apropiarse, al menos de manera incipiente pero significativa, de una conciencia histórica fundamentada en el concepto de tiempo histórico planteado por Zuluaga (2005) quién señala que una conciencia es aquel que les permite comprender al devenir histórico más allá de fechas y hechos aislados, para concluir este análisis se presenta una matriz de hallazgos significativos, actuando como síntesis final de la misma (véase tabla 3).

Tabla 3.

Matriz de hallazgos significativos. Categoría Explicación Histórica

	Causalidades y factores	Sujetos y espacios	Tiempos históricos
Cualitativo	Identificación de causas inmediatas (apoyo militar, inconformidad popular). Dificultad para reconocer causas estructurales	Reconocimiento de figuras centrales (Porfirio Díaz, caciques), pero escaso análisis de sujetos colectivos o marginalizados.	Ubicación cronológica básica lograda; comprensión limitada de procesos de continuidad y cambio.
Resultados clave	Se avanza en reconocer relaciones causa-efecto, pero aún con explicaciones simplistas.	Nivel alto reconocimiento de sujetos visibles; nivel medio en sujetos colectivos.	Se identifican periodos históricos, pero falta profundizar en duración y simultaneidad.

Discusión	Existe una necesidad de fortalecer el análisis de causalidades múltiples y dinámicas complejas en los procesos históricos.	Se necesita reforzar la comprensión crítica de los actores colectivos marginados.	Es necesario trabajar la visión de la historia como un entramado dinámico y no una simple sucesión de eventos.
------------------	--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Categoría de pensamiento crítico histórico

Esta categoría fue analizada mediante la aplicación de un cuestionario escrito impreso (anexo 10) con el propósito de evaluar su contribución en el proceso de apropiación de una conciencia histórica por parte de los estudiantes del Plantel 23 de COBAT.

Para empezar, se debe aclarar que esta categoría se conforma por tres subcategorías; la primera de ellas es la contextualización, la segunda es la interpretación y la última es la crítica histórica. Cada una de estas subcategorías fue examinada a partir de las respuestas proporcionadas por parte de los sujetos de estudio al ser aplicado el cuestionario impreso, cuyas preguntas fueron diseñadas con rigor metodológico y con especial cuidado, con el fin de identificar y valorar el nivel de apropiación de conciencia histórica alcanzado por los estudiantes. Bajo este sentido, se procede a analizar cada una de estas subcategorías.

4.3.1 Subcategoría de contextualización

Para el análisis de esta subcategoría se presenta cada pregunta del cuestionario escrito, con sus respectivas respuestas proporcionadas por los estudiantes, al final se procede a realizar su descripción analítica. Pregunta 1: ¿Cómo crees que entender el contexto de una época, como la cultura, las costumbres o los problemas de ese tiempo, nos ayuda a comprender mejor los eventos históricos? Las respuestas fueron:

SF1. Entender el contexto de una época es fundamental para comprender mejor los eventos históricos, ya que nos permite situar las acciones, decisiones y acontecimientos dentro del marco de valores, creencias y limitaciones propias de ese momento.

SF2. Nos ayuda a tomar conciencia de lo que ha pasado y cómo podría afectarnos en el presente.

SF3. Comprender el contexto histórico nos permite entender mejor cómo esos eventos han influido en la actualidad, facilitando el análisis de los acontecimientos del pasado.

SF4. Nos ayuda a no cometer los mismos errores y a observar la evolución de México a lo largo del tiempo.

SM5. Permite entender cómo pensaban y actuaban las personas en aquella época.

SF6. Conocer los errores del pasado nos ayuda a aprender y evitar que se repitan en el futuro.

SM7. Motiva a conocer las culturas, costumbres y problemas de una época, lo que facilita comprender las decisiones y logros de los personajes históricos.

SF8. Es útil porque al reflexionar sobre el pasado, comprendemos mejor cómo fueron realmente esos eventos.

SF9. Saber cómo pensaban, qué les preocupaba o qué soñaban las personas de otras épocas nos enseña que los eventos históricos no fueron hechos aislados, sino el resultado de la vida cotidiana de millones de individuos.

SF10. Al conocer la cultura, las costumbres y los problemas de una época, entendemos mejor las motivaciones y acciones de los personajes históricos.

SF11. Porque ahí nos relatan lo sucedido y cosas que, en ocasiones, desconocemos.

SM12. Comprendemos el pasado al observar las acciones que llevaron a ciertos eventos.

SF13. Analizar y reflexionar sobre el contexto nos ayuda a comprender la evolución de las tradiciones y costumbres a lo largo del tiempo.

SF14. Nos permite adoptar una postura crítica frente a los hechos históricos.

SM15. El contexto de nuestra época es fundamental, pues nos permite reconocer que muchas de las costumbres actuales provienen de prácticas del pasado.

Al analizar las respuestas, se evidencia que varios estudiantes tienen una apropiación de la conciencia histórica al señalar que conocer el contexto permite comprender las motivaciones, decisiones y consecuencias de las acciones dentro de un hecho histórico. Por ejemplo, SF1 menciona que “entender el contexto de una época es fundamental para comprender mejor los eventos históricos, ya que nos permite situar las acciones, decisiones y acontecimiento dentro del marco de valores, creencias y limitaciones propias de ese momento”, esta afirmación refleja una comprensión clara de la idea de que los procesos históricos no pueden desligarse del entramado cultural y social que los condiciona.

Asimismo, respuestas como la de SF10 “al conocer la cultura, las costumbres y los problemas de una época, entendemos mejor las motivaciones y acciones de los personajes históricos” y la SM5 “permite entender cómo pensaban y actuaban las personas de aquella época”, muestran una interiorización del contexto como herramienta interpretativa, en línea con la noción de historia situada propuesta por Matute (2016).

De manera complementaria, la relación entre el pasado y el presente es otro indicio del avance en la apropiación de esta categoría. La respuesta de SF2 quien responde “nos

ayuda a tomar conciencia de lo que ha pasado y cómo podría afectarnos en el presente”, mientras que SM15 reflexiona que “el contexto de nuestra época es fundamental, pues nos permite reconocer que muchas de las costumbres actuales provienen de prácticas del pasado”; ambas respuestas denotan que los estudiantes no solo entienden el contexto como algo que pertenece exclusivamente al pasado, sino como una herramienta para comprender la continuidad histórica y su impacto en el presente.

Además, la respuesta SF9 enriquece aún más esta dimensión interpretativa al expresar que “saber cómo pensaban, qué les preocupaba o qué soñaban las personas de otras épocas nos enseña que los eventos históricos no fueron hechos aislados, sino el resultado de la vida cotidiana de millones de individuos”. Lo anterior demuestra una mirada que conecta directamente con el planteamiento de Sánchez Quintanar (2000) sobre la necesidad de representar el pasado como una red compleja e interrelacionada de factores.

Finalmente, las respuestas de SF13 quien dice “analizar y reflexionar sobre el contexto nos ayuda a comprender la evolución de las tradiciones y costumbres a lo largo del tiempo”; en la respuesta de SF14, mencionó “nos permite adoptar una postura crítica frente a los hechos históricos”; estas respuestas evidencian no solo un reconocimiento del contexto como herramienta explicativa, sino como una vía para desarrollar un pensamiento crítico histórico.

Con relación a la pregunta dos que dice: ¿Cómo explicarías a alguien de tu edad lo que estaba pasando en el mundo durante un evento histórico importante, como una guerra o una revolución? Las respuestas obtenidas fueron:

SF1. Le explicaría que es una historia muy interesante, resaltando su importancia en la vida actual.

SF2. Contaría cada detalle de lo que pienso sobre el evento histórico, destacando los hechos más importantes.

SF3. Utilizaría exposiciones y carteles para hacer más dinámica y comprensible la explicación.

SF4. Le hablaría de la Revolución Mexicana y le diría que, para que hoy tengamos la libertad que disfrutamos, los mexicanos de aquella época tuvieron que enfrentar maltratos, muertes y luchar por defender al pueblo. Muchos incluso dieron su vida por la patria.

SM5. Empezaría explicando qué provocó el conflicto y, a partir de ahí, desarrollaría el tema.

SF6. Utilizaría imágenes, ya que así entenderían mejor lo que les quiero transmitir.

SM7. Le explicaría que es algo importante que se debe recordar para comprender nuestra realidad.

SF8. Definiría el tema, explicaría qué sucedió, los motivos y las razones detrás del evento, para despertar su curiosidad e interés.

SF9. Le explicaría que es algo interesante y que conocerlo nos ayuda a entender el presente. Lo haría detalladamente para que comprenda bien el acontecimiento.

SF10. Si habláramos de una guerra, contaría cómo las familias vivieron la incertidumbre, cómo se sintieron los jóvenes al ser enviados al frente y cómo las personas comunes lucharon por sobrevivir. Usaría ejemplos concretos para hacerlo más cercano.

SF11. Establecería el contexto del evento, mencionando la época, el lugar, los personajes clave y las condiciones políticas, económicas y sociales. Usaría un lenguaje sencillo, una narrativa clara e imágenes que apoyen la explicación.

SM12. Le diría que me enteré a través de noticias, y luego explicaría cómo empezó el conflicto y cuáles fueron sus consecuencias.

SF13. Le explicaría detalladamente qué sucedió en ese momento, destacando los puntos más relevantes.

SF14. Mencionaría primero las causas del conflicto y luego daría contexto sobre su desarrollo y sus implicaciones.

SM15. Le explicaría la importancia de conocer el tema, hablaría del desarrollo del conflicto y finalizaría destacando la relevancia de comprender estos eventos para evitar problemas similares en el futuro.

En el análisis de las respuestas, se observa que a partir de la primera pregunta se muestra una clara intención de situar la narrativa del evento histórico dentro de un entramado de condiciones sociales, políticas y económicas; lo cual indica una comprensión inicial del papel que juega el contexto dentro de la interpretación histórica. Por ejemplo, SF4 muestra este avance al afirmar “Le hablaría de la Revolución Mexicana y le diría que, para que hoy tengamos la libertad que disfrutamos, los mexicanos de aquella época tuvieron que enfrentar maltratos, muertes y luchar por defender al pueblo”; en esta respuesta no sólo se reconoce el evento histórico, sino que se establece un vínculo claro entre las condiciones sociales del pasado y los logros del presente, revelando un intento de dotar de sentido histórico a los procesos que se han vivido.

Otro ejemplo que destaca es el de MS5, quien dice “Empezaría explicando qué provocó el conflicto y a partir de ahí, desarrollaría el tema”; esta postura se alinea con lo señalado por Sánchez Quintanar (2000), al mostrar que el estudiante prioriza identificar los elementos determinantes que provocan los eventos históricos, lo cual implica reconocer causas estructurales en lugar de hechos aislados. Asimismo, SM15 completa esta postura al mencionar “Habría del desarrollo del conflicto y finalizaría destacando la relevancia de comprender estos eventos para evitar problemas similares en el futuro”, demostrando una vinculación entre el pasado y el presente, componente esencial de la contextualización histórica.

De la misma manera, destaca la respuesta de SF11, quien dice “Establecería el contexto del evento, mencionando la época, el lugar, los personajes clave y las condiciones políticas, económicas y sociales”; esta respuesta articula claramente la interrelación entre múltiples dimensiones del contexto histórico, lo cual representa un nivel avanzado en la apropiación de esta categoría, tal como lo conciben tanto Sánchez (2000) como Matute (2016), pues ilustra la comprensión de que el contexto no es solo un accesorio, sino la clave interpretativa de los hechos del pasado.

Por otro lado, algunas respuestas como las de SF1 o SF2, quienes dijeron “resaltando su importancia en la vida actual” y “destacando los hechos más importantes” muestran una aproximación más superficial, centrada en el relato anecdótico o en la selección arbitraria de hechos, sin incorporar de forma explícita las condiciones estructurales o interrelacionadas que componen el entramado social. Estas respuestas, aunque valiosas, reflejan un nivel incipiente en el proceso de contextualización, donde los hechos aún son percibidos de forma fragmentada y no como parte de un sistema complejo.

Sin embargo, un punto intermedio se observa en las respuestas de SM7 y SF8, quiénes mencionan “es algo importante que se debe recordar para comprender nuestra realidad” y “explicaría que sucedió, los motivos y las razones detrás del evento” evidencian un interés genuino por dotar de sentido al pasado en función del presente, lo cual, aunque no siempre articulado con precisión metodológica, constituye un paso necesario hacia el desarrollo del pensamiento crítico histórico.

Con respecto a la pregunta 3: ¿Qué situaciones crees que son necesarias explicar para que esa persona entienda por qué sucedieron estos eventos? Las respuestas proporcionadas por los estudiantes fueron:

SF1. Ver un video relacionado con el evento histórico puede facilitar la comprensión.

SF2. Hacerlos reflexionar, tomando conciencia de las consecuencias que podrían ocurrir si se repiten situaciones similares.

SF3. Explicar lo que originó el suceso, identificando las causas principales.

SF4. Hablar sobre el maltrato que sufrían antes de la Revolución Mexicana, la pobreza durante el Porfiriato y la desigualdad social que predominaba en esa época.

SM5. Explicar qué fue lo que inició el evento y las circunstancias que lo rodearon.

SF6. Describir cómo comenzó, por qué ocurrió y qué factores llevaron a su término.

SM7. Mencionar los nombres importantes y las fechas relevantes para dar un contexto claro.

SF8. Dar a conocer el origen y las razones que explican por qué se produjo, utilizando un lenguaje sencillo.

SF9. Presentar evidencias y usar una lógica clara para facilitar la comprensión del proceso histórico.

SF10. Explicar el miedo, la esperanza y la injusticia vividos durante el evento. Por ejemplo, en una revolución, hablar de la desesperación de quienes querían un cambio y el temor de quienes no querían perder sus privilegios.

SF11. Mencionar las causas y consecuencias, ya que esto ayuda a comprender mejor el evento histórico.

SM12. Explicar por qué sucedió y cómo se desarrollaron los hechos.

SF13. Exponer la situación de manera clara, explícita y breve para que la persona no se abrume con tanta información.

SF14. Analizar las peleas, guerras o discusiones que dieron origen al conflicto.

SM15. Reflexionar desde un punto de vista crítico, comprendiendo la seriedad y las implicaciones de los eventos históricos.

Para empezar el análisis de las respuestas, es necesario hacer el comentario que la pregunta permite vislumbrar el grado de apropiación de la conciencia histórica desde la categoría de contextualización, entendida como la capacidad para comprender los eventos históricos a partir de la interrelación entre dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales que les da sentido, aclarado esto se procede a analizar las respuestas de los estudiantes.

En primer lugar, se observa que varios estudiantes comienzan a reconocer la importancia de las causas como punto de partida para la comprensión de los procesos históricos. Por ejemplo, SF3 menciona la necesidad de “explicar lo que originó el suceso, identificando las causas principales”, mientras que SM5 añade que es necesario “explicar qué fue lo que inició el evento y las circunstancias que lo rodearon”; estas respuestas reflejan una

apropiación inicial del contexto como un elemento explicativo, aunque de manera aún generalizada y poco articulada entre dimensiones.

Un avance más significativo se identifica en respuestas que integran elementos más complejos y específicos del entramado histórico; por ejemplo, SF4 alude al “maltrato que sufrían antes de la Revolución Mexicana, la pobreza durante el Porfiriato y la desigualdad social”, lo que revela un esfuerzo por situar los eventos dentro de condiciones estructurales específicas y reconocer el papel de la desigualdad como motor de transformación social; esta respuesta se acerca al planteamiento de Andrea Sánchez (2000) sobre la necesidad de identificar aspectos predominantes del contexto para representar de forma significativa los procesos históricos.

Asimismo, en la respuesta de SF10 introduce una dimensión emocional y social al afirmar que “explicaría el miedo, la esperanza y la injusticia vividos durante el evento”, haciendo referencia al conflicto entre los deseos de cambio y el temor a la pérdida de privilegios. Este tipo de contextualización emocional permite humanizar los procesos históricos y vincularlos con experiencias subjetivas, enriqueciendo la comprensión del pasado desde una perspectiva más compleja.

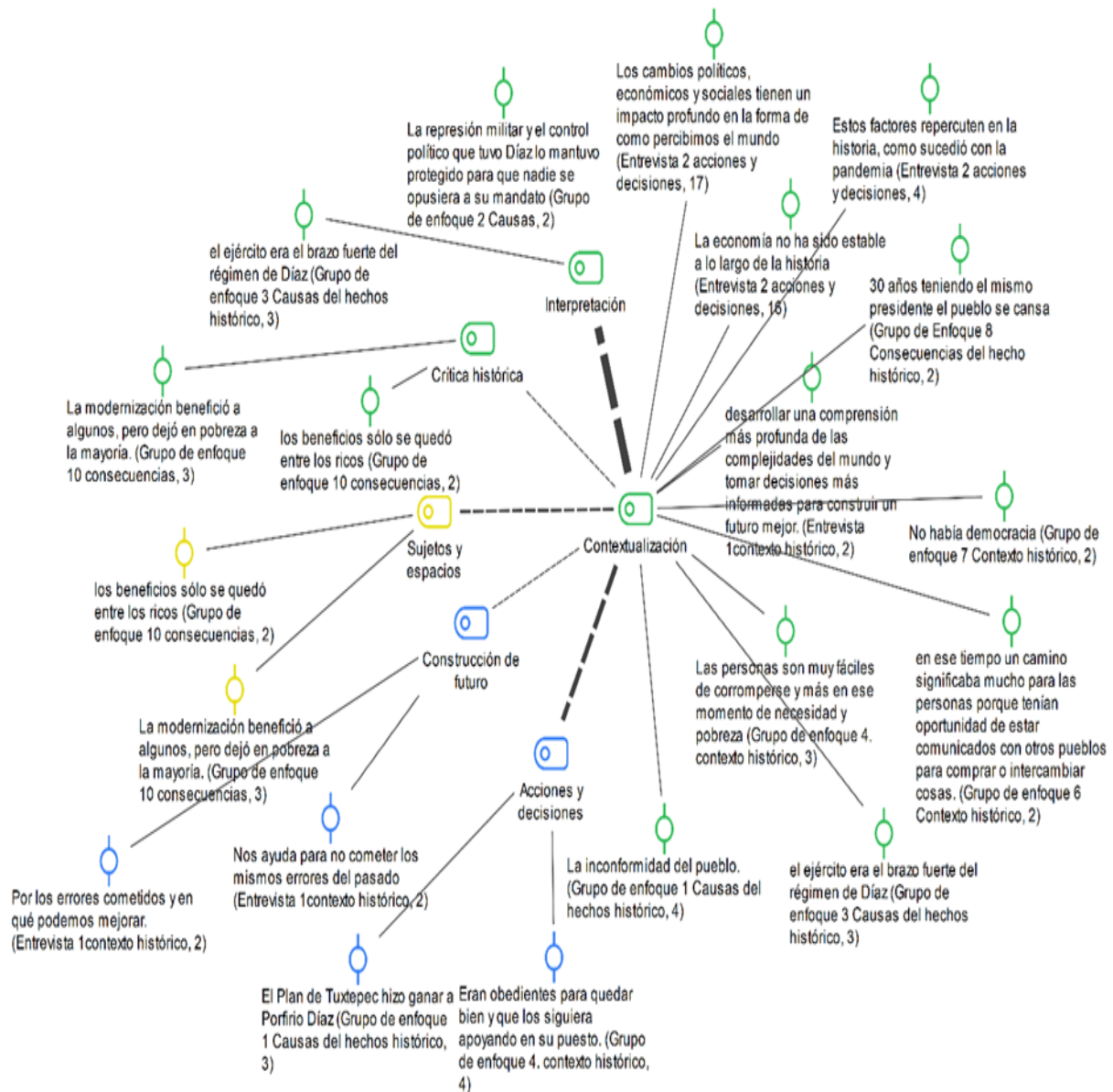
Por otro lado, algunos estudiantes destacan la relevancia de ofrecer una visión clara y lógica del evento, como SF9 que propone “presentar evidencias y usar una lógica clara” o SF13 que plantea “exponer la situación de manera clara, explícita y breve”. Aunque estas respuestas no profundizan en las dimensiones del contexto, muestran una preocupación por

la coherencia discursiva que puede servir de base para futuras elaboraciones contextualizadas.

De manera destacada, SF11 señala la importancia de “mencionar las causas y consecuencias”, lo que evidencia una estructura básica de contextualización que reconoce el proceso histórico como una cadena de relaciones. Este mismo enfoque aparece en SM12 al decir “explicar por qué sucedió y cómo se desarrollaron los hechos”, sugiriendo una secuencia temporal y causal que contribuye a la comprensión global del evento.

Finalmente, la reflexión crítica aparece como una forma avanzada de contextualización en respuestas como la de SF2, quien propone “hacerlos reflexionar, tomando conciencia de las consecuencias que podrían ocurrir si se repiten situaciones similares, y SM15 plantea en su respuesta que “reflexionar desde un punto de vista crítico”. Estas respuestas evidencian la apropiación de una conciencia histórica que no solo busca explicar el pasado, sino relacionarlo activamente con el presente y con las responsabilidades del sujeto en la construcción del futuro, como lo señala Matute (2016) al proponer que “la historia misma puede entenderse como contexto”. Ante todo, lo vertido anteriormente se procede a analizar la red semántica 5 en la subcategoría de contextualización.

Red semántica 5: Subcategoría de contextualización



Fuente: Elaboración propia.

La red semántica 5 analiza como nodo central la subcategoría de contextualización, la cual se vincula con distintas categorías de la conciencia histórica, nótese la categoría de pensamiento crítico histórico de color verde, la categoría de explicación histórica de color

amarillo y la categoría de proceso histórico de color azul. Observando que estas categorías no se encuentran de forma aislada, sino articuladas en una red que busca dar sentido a los hechos del pasado desde múltiples dimensiones (políticas, sociales, económicas y culturales), tal como lo plantea la Doctora Andrea Sánchez (2000). Por ello se ve una vinculación de las subcategorías de esta y otras categorías.

En su análisis, es de tener en cuenta que el grosor de las líneas que conectan la contextualización con las demás categorías indica el nivel de interdependencia analítica. La línea más gruesa es una contextualización con la interpretación, lo que sugiere una fuerte orientación hacia el desarrollo del pensamiento crítico histórico. Aquí, los estudiantes logran vincular causas, consecuencias y características del Porfiriato, no solo como una cronología de hechos, sino como un entramado de decisiones y estructuras que marcaron las condiciones sociales de la época, como se expresa en las frases: “Los cambios políticos, económicos y sociales tienen un impacto profundo en la forma en que percibimos el mundo”.

Desde el enfoque de Álvaro Matute (2016), quien señala que el contexto no es un complemento sino el sentido mismo de la historia, este mapa evidencia que los estudiantes están comenzando a comprender el valor del contexto como clave para interpretar los procesos históricos. Por ejemplo, la afirmación “No había democracia”, se fortalece cuando se conecta con expresiones como “30 años teniendo el mismo presidente el pueblo se cansa” y “la represión militar y el control político que tuvo Díaz lo mantuvo protegido para que nadie se opusiera a su mandato”. Esto revela un avance hacia la comprensión de cómo se articulan los elementos políticos con las consecuencias sociales del pasado.

La red semántica 5 muestra una conexión con la categoría de explicación histórica, aunque en menor medida, también muestra una apropiación emergente, como se observa en la repetición de afirmaciones sobre los beneficios de la modernización que “sólo se quedó entre los ricos”. Este eco en distintas ramas indica un reconocimiento del carácter desigual del progreso que permite al estudiante vincular las consecuencias históricas con los sujetos involucrados. Finalmente, la categoría de Proceso histórico (azul) específicamente sobre la subcategoría de acciones y decisiones, aporta una dimensión temporal y de agencia, que permite a las estudiantes observar que las decisiones del pasado tienen consecuencias en el presente y el futuro, en este sentido las frases como “Nos ayuda para no cometer los mismos errores del pasado” muestran una incipiente construcción de futuro a partir del análisis contextualizado.

4.3.2 Subcategoría de interpretación

Esta unidad de análisis se analiza con la siguiente pregunta: ¿Qué condiciones consideras que dieron origen a la situación económica actual de tu familia? Las respuestas obtenidas por los estudiantes son:

SF1. No sé.

SF2. Los eventos que han ocurrido a lo largo de la historia.

SF3. Las decisiones que tomaron mis padres respecto a su educación y a los trabajos que eligieron.

SF4. Aún en este tiempo, existe desigualdad entre hombres y mujeres. Todavía hay casos de explotación laboral, donde no se ofrece un salario digno.

SM5. La situación comenzó con el negocio que mi familia empezó a manejar y, a través de él, aprendieron nuevas formas de obtener ingresos.

SF6. El trabajo de mis padres y las decisiones que tomaron al administrar sus ingresos.

SM7. El esfuerzo de mis abuelos y la enseñanza que transmitieron a mis padres sobre el manejo del dinero.

SF8. Los acontecimientos políticos y económicos que ocurrieron con el tiempo, así como la falta de recursos en ciertos momentos.

SF9. Los trabajos mal pagados a los que algunos miembros de mi familia tuvieron acceso.

SF10. La economía familiar no es algo aislado; proviene de muchas decisiones, sacrificios y oportunidades (o la falta de ellas) en el pasado. Tal vez mis padres o abuelos tuvieron que dejar su educación para trabajar, o enfrentaron una crisis económica. Todo eso se refleja hoy en nuestra calidad de vida.

SF11. El impacto del cambio tecnológico, la concentración de la riqueza y las políticas económicas y financieras del país.

SM12. El hecho de no tener nada al principio y aprender a salir adelante por cuenta propia.

SF13. El trabajo y el desempeño que cada integrante de la familia ha aportado.

SF14. Los cambios en materia social, política y económica que han afectado a la economía familiar.

SM15. El empleo y las actividades a las que se dedican mis padres y mis familiares.

Considerando la pregunta ¿Qué condiciones consideras que dieron origen a la situación económica actual de tu familia? Busca evaluar cómo los estudiantes interpretan los eventos históricos, sociales y económicos que han influido en la situación de su familia. En este sentido, las respuestas obtenidas se puede observar un avance parcial en la apropiación de la conciencia histórica de los estudiantes.

En torno a la interpretación, los estudiantes comienzan a vincular la situación económica actual de sus familias con factores históricos, sociales y económicos más amplios, lo que les permite trascender una visión exclusivamente individualista. Por ejemplo, SF4 señaló “Aún en este tiempo, existe desigualdad entre hombres y mujeres. Todavía hay casos de explotación laboral, donde no se ofrece un salario digno”. Esta afirmación refleja una comprensión de las desigualdades estructurales que atraviesan a la sociedad y que influyen directamente en las condiciones laborales y económicas de las familias. Los estudiantes parecen estar comprendiendo que la historia no es solo un conjunto de hechos aislados, sino un proceso continuo que se desarrolla a través de interacciones sociales, políticas y económicas.

Otras respuestas, como la de SF8 quien dijo “Los acontecimientos políticos y económicos que ocurrieron con el tiempo, así como la falta de recursos en ciertos momentos”, revelan que los estudiantes están comenzando a identificar la relación entre los eventos históricos y las circunstancias actuales, lo que demuestra una apropiación más profunda del concepto de interpretación. De la misma manera la respuesta de SF10 sugiere una visión más amplia del contexto histórico, al señalar que “la economía familiar no es algo aislado; proviene de muchas decisiones, sacrificios y oportunidades o falta de ellas en el pasado. Tal vez mis padres o abuelos tuvieron que dejar su educación para trabajar o enfrentaron una

crisis económica”; este tipo de interpretación refleja una comprensión holística, que vincula las decisiones individuales con los contextos socioeconómicos más amplios, reconociendo que las trayectorias personales son determinadas por factores históricos y sociales.

En este sentido, desde la perspectiva teórica de Quintana y Hermida (2019), destacan la importancia de ir más allá de una simple lectura descriptiva de los hechos históricos, se observa que los estudiantes no solo mencionan los elementos que influyen en la situación económica de sus familias, sino que también interpretan y contextualizan estos hechos dentro de procesos históricos más amplios. De igual manera, las afirmaciones como la respuesta de SM5, quien mencionó “La situación comenzó con el negocio que mi familia empeño a manejar y, a través de él, aprendieron nuevas formas de obtener ingresos”, muestran una apropiación de la conciencia histórica como una narrativa que se construye a través de la interpretación de las huellas del pasado. Los estudiantes reconocen que los eventos que han vivido sus familias no son simples anécdotas, sino que están imbricados en un entramado histórico, como lo sugiere Matute (2016), quien subraya que ningún evento histórico, como lo sugiere Matute (2016), quien subraya que ningún evento histórico debe analizarse de manera aislada. Por ejemplo, SF6 al reflexionar sobre las decisiones que tomaron sus padres en cuanto administrar sus ingresos, muestra una lectura crítica sobre el impacto de las decisiones económicas y cómo estas están influenciadas por circunstancias sociales y políticas más amplias.

Sin embargo, a pesar de los avances observados en la apropiación de la interpretación histórica, algunas respuestas, como la de SF1, “No sé”, indican que existen brechas en la comprensión histórica, ya que aún hay estudiantes que no logran establecer conexiones claras entre los procesos históricos y sus realidades familiares actuales. Esta respuesta también pone

de manifiesto la necesidad de seguir promoviendo una educación histórica más contextualizada, que permita a los estudiantes hacer conexiones explícitas entre los hechos pasados y las realidades presente, tal como lo proponen Díaz Luna, Salazar Gómez y Herrera Castañeda (2021), al subrayar que la interpretación de los hechos históricos debe basarse en un análisis de las fuentes en su contexto social y político.

Finalmente, es importante destacar que las afirmaciones de los estudiantes reflejan un proceso de cuestionamiento y una intención crítica al mirar hacia el pasado, lo cual es esencial en la construcción de una conciencia histórica activa. En el caso de las respuestas de SF9 y SF10 quienes dicen afirmaciones como “La economía familiar no es algo aislado” o “los trabajos mal pagados a los que algunos miembros de mi familia tuvieron acceso”, los estudiantes no solo están haciendo un análisis de las decisiones familiares, sino también reconociendo que estas decisiones están enmarcadas dentro de procesos históricos sociales, económicos y políticos más amplios.

En la pregunta número 5 dice: ¿Por qué crees que algunos problemas del pasado, como la discriminación, la migración o las guerras siguen siendo importantes para nosotros hoy? Las respuestas de los estudiantes fueron:

SF1. Porque debemos seguir haciendo historia y aprendiendo de los acontecimientos pasados.

SF2. Porque no es fácil eliminar estos problemas debido a las condiciones sociales en las que vivimos actualmente.

SF3. Porque estos problemas siguen presentes en nuestra realidad actual.

SF4. Porque esos casos aún no se han erradicado del todo; persiste la discriminación y la indiferencia entre clases sociales.

SM5. Porque nos ayuda a analizar lo que pasó en el pasado y lo que sucede en el presente; un ejemplo es la migración y la discriminación.

SF6. Porque nos enseñan a no repetir los errores cometidos en aquellos momentos históricos.

SF7. Porque no son fáciles de erradicar, ya que están arraigados en diversas estructuras sociales.

SF8. Porque nos muestran las consecuencias de nuestras acciones, que todavía afectan a las comunidades y sociedades actuales.

SF9. Aunque la discriminación parece no ser importante para algunos hoy en día, sigue existiendo y afecta negativamente a muchas personas.

SF10. Los problemas como la discriminación o las guerras siguen siendo relevantes porque nunca desaparecieron del todo. Las heridas de esos tiempos aún duelen y se reflejan en la desigualdad y las injusticias que vemos. Hablar de estos temas nos recuerda que todavía queda mucho por hacer.

SF11. Porque existen legados y herencias que mantienen ciclos de violencia, afectan la identidad y la memoria colectiva.

SM12. Porque dejaron un impacto significativo y aún suceden casos similares en la actualidad.

SF13. Por la falta de oportunidades que persiste en algunas comunidades.

SF14. Por la falta de atención de algunos padres hacia sus hijos, lo que perpetúa ciertos problemas sociales.

SM15. Porque, en el pasado, las guerras por territorios dejaron conflictos que aún generan problemas hoy en día.

En este análisis se observó cómo los estudiantes, al responder a la pregunta ¿Por qué crees que algunos problemas del pasado, como la discriminación, la migración o las guerras, siguen siendo importantes para nosotros hoy?, pusieron en práctica diferentes niveles de interpretación histórica que dan cuenta del grado de apropiación de conciencia histórica.

En primer lugar, algunos estudiantes mostraron una comprensión básica, aunque significativa, del valor del pasado como fuente de aprendizaje. Tal es el caso del SF1, quien afirmó “Porque debemos seguir haciendo historia y aprendiendo de los acontecimientos pasados.” Esta respuesta, aunque general, denota una disposición a reconocer el papel de la historia como una experiencia viva y continua, lo cual se alinea con la postura de Quintana y Hermida (2019), quienes plantean que la historia no debe limitarse a la recopilación de datos, sino a su interpretación y resignificación.

Un segundo grupo de estudiantes profundizó en la idea de la persistencia de los problemas históricos en la actualidad, estableciendo conexiones claras entre el pasado y el presente. El SF3 señaló “Porque estos problemas siguen presentes en nuestra realidad actual” y el SF4 añadió “Persiste la discriminación y la indiferencia entre clases sociales”. Estas respuestas evidencian un nivel intermedio de apropiación de la conciencia histórica, al identificar que los procesos históricos no son eventos aislados, sino que tienen continuidad, lo cual refleja una lectura reflexiva del entorno.

También destacan los estudiantes que vincularon su interpretación con causas estructurales y consecuencias colectivas. Por ejemplo, el SF5 expresó “Porque no son fáciles de erradicar, ya que están arraigados en diversas estructuras sociales”, mientras que el SF11 señaló “Porque existen legados y herencias que mantienen ciclos de violencia, afectan la

identidad y la memoria colectiva”. Aquí se observa una comprensión más sofisticada, donde los estudiantes interpretan los hechos históricos desde una perspectiva estructural, integrando elementos de la memoria, la identidad y la continuidad sociocultural.

Otro punto relevante es cómo algunos estudiantes utilizan la interpretación para generar conciencia ética y crítica. El SF6 mencionó “Porque nos enseñan a no repetir los errores cometidos en aquellos momentos históricos”, lo que evidencia un entendimiento de la historia no sólo como relato del pasado, sino como guía para la acción en el presente. Esta postura refuerza lo señalado por Díaz Luna et al (2021), quienes destacan la importancia de reconstruir el pasado desde las huellas que han dejado, no como verdades inmutables, sino como narrativas abiertas al cuestionamiento y la reflexión crítica.

Finalmente, el SF10 ofrece una de las interpretaciones más completas y profundas “Los problemas como la discriminación o las guerras siguen siendo relevantes porque nunca desaparecieron del todo. Las heridas de esos tiempos aún duelen y se reflejan en la desigualdad y las injusticias que vemos. Hablar de estos temas nos recuerda que todavía queda mucho por hacer”. Esta respuesta revela una conciencia histórica madura, capaz de reconocer las emociones, heridas y memorias colectivas que persisten, lo que constituye una interpretación profundamente contextualizada y humanista.

En la pregunta 6 que dice ¿Qué podemos aprender de esos problemas para evitar que se repitan? Las respuestas de los estudiantes fueron:

SF1. Tratar de permanecer unidos como sociedad para enfrentar los desafíos de manera solidaria.

SF2. Haciendo conciencia y analizando las situaciones pasadas para no repetir las.

SF3. Aprender de la experiencia y comprender lo que no debemos hacer.

SF4. Reflexionar sobre el pasado para saber qué hacer y no volver a cometer los mismos errores.

SM5. Aprender a no discriminar a las personas, valorando la igualdad y el respeto mutuo.

SF6. Conocer cómo se resolvieron problemas similares en el pasado para tomar mejores decisiones.

SM7. Entender los errores que provocaron conflictos y buscar opciones más eficientes para resolverlos.

SF8. Reflexionar sobre los problemas del pasado y aprender las lecciones necesarias para evitarlos en el futuro.

SF9. Comprender, analizar e investigar más sobre las causas y consecuencias de los problemas sociales.

SF10. Podemos aprender que los problemas grandes no se resuelven solos y que ignorarlos solo los empeora. Si entendemos por qué las cosas se salieron de control antes, podemos actuar con empatía y responsabilidad.

SF11. Evitar repetir errores y patrones de comportamiento que llevaron a conflictos en el pasado.

SM12. Comprender las consecuencias que pueden tener estos problemas a largo plazo.

SF13. Tratar de seguir adelante y no caer nuevamente en problemas similares.

SF14. Hacer una presentación electrónica sobre alguno de estos temas para analizar, reflexionar y concientizar a otros acerca de su impacto.

SM15. Fomentar la unión entre las naciones para promover la paz y la cooperación internacional.

Las respuestas dadas por los sujetos muestran distintos niveles de apropiación de esta conciencia histórica. Por ejemplo, el SF2, propone “hacer conciencia y analizar las situaciones pasadas para no repetirlas”; esta afirmación evidencia un proceso de interpretación que implica ir más allá de la memorización de hechos para entrar en un ejercicio analítico que vincula causa, consecuencia y posibilidad de transformación. De forma similar, el SF4 afirma que se debe “reflexionar sobre el pasado para saber qué hacer y no volver a cometer los mismos errores” lo cual demuestra una actitud hermenéutica, en donde el pasado no se contempla como algo muerto o irrelevante, sino como una fuente viva de sentido que puede orientar las decisiones del presente.

Por lo anterior, la capacidad interpretativa es esencial para la formación de una conciencia histórica crítica, de esto también lo señalan Díaz Luna, Salazar Gómez y Herrera Castañeda (2021), al mencionar que todo historiador reconstruye el pasado a partir de las huellas que este ha dejado, en este sentido el estudiante debe convertirse en un lector activo del pasado para analizar e interpretar esas huellas (hechos, consecuencias, errores o logros).

Por otro lado, el SF1 plantea que se debe “tratar de permanecer unidos como sociedad para enfrentar los desafíos de manera solidaria”; esta interpretación del pasado coloca el acento en los aprendizajes colectivos, y al hacerlo, el estudiante evidencia una lectura del pasado que no es sólo un registro de eventos, sino una fuente para la construcción de valores y la transformación social. En esta misma línea, el SM5 interpreta los errores del pasado como oportunidades para aprender a “no discriminar a las personas, valorando la igualdad y

el respeto mutuo”, revelando una apropiación crítica y valorativa de los acontecimientos históricos.

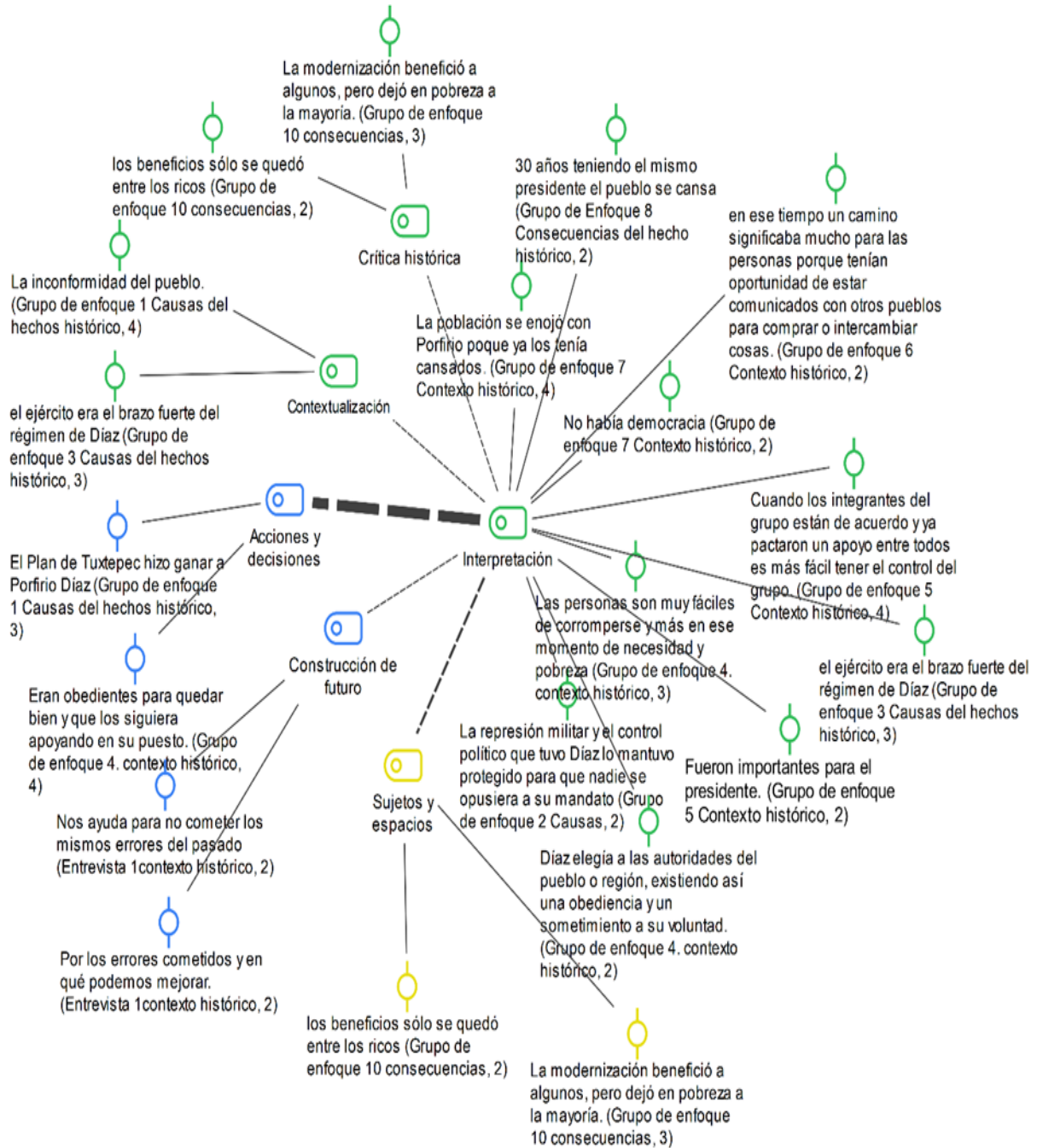
Otro ejemplo relevante es el del SF10, quien desarrolla una reflexión compleja al mencionar “los problemas grandes no se resuelven solos y que ignorarlos solo los empeora; si entendemos por qué las cosas se salieron de control antes, podemos actuar con empatía y responsabilidad”; esta respuesta da cuenta de una interpretación profunda que asume el pasado como guía para la acción ética y responsable, además de reconocer el valor de la empatía como herramienta para evitar la repetición de errores históricos. Este nivel de análisis se alinea con lo que la teoría plantea respecto a que la historia debe considerarse no sólo como una colección de documentos, sino como una narrativa abierta a nuevas lecturas, preguntas y perspectivas.

Además, respuestas como las de SF6 y SM7, quienes hablan de “conocer cómo resolvieron problemas similares en el pasado” y “entender los errores que provocaron conflictos y buscar opciones más eficientes para resolverlos”, evidencian un ejercicio interpretativo orientado a la aplicación de aprendizajes históricos a contextos contemporáneos. Esto indica que los estudiantes están desarrollando una capacidad para reconocer patrones, extraer lecciones y construir soluciones desde un análisis histórico.

Por otro lado, la propuesta del SF14, quien sugiere “hacer una presentación electrónica sobre alguno de estos temas para analizar, reflexionar y concientizar a otros”, apunta hacia una resignificación del conocimiento histórico no sólo individual, sino como herramienta de transformación colectiva. Este tipo de iniciativas demuestran que la interpretación no solo sirve para comprender, sino también para comunicar y generar conciencia en otros.

Ahora, en lo que respecta al análisis de la red semántica 6 correspondiente a la unidad de análisis se identifican las siguientes relaciones:

Red semántica 6: Subcategoría interpretación



Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la red semántica, se observa como a partir del eje central que es la subcategoría de la interpretación, se desprenden cinco subcategorías más que se identifican de manera cromática, las primeras dos que es la crítica histórica y la contextualización (color verde) que corresponden a la misma categoría que es de pensamiento crítico histórico; la tercera y la cuarta que son las de color azul, identificadas como acciones y decisiones y construcción de futuro que son subcategorías de proceso histórico y por último el de color amarillo, correspondiendo a la categoría de explicación histórica; en las redes del mapa, se puede observar el nivel de vinculación que existe entre subcategorías, entre más gruesa sea la línea que las une, indica un vínculo más fuerte mientras más delgada indica una conexión más débil o en desarrollo.

En un primer momento, se observa que la categoría de pensamiento crítico histórico, representada en color verde, mantiene las conexiones más sólidas con el nodo central de la interpretación, puesto que forma parte de esta. Las respuestas que emergen en esta categoría expresan una apropiación significativa de los procesos históricos, pues no se limitan a describir eventos, sino que los problematizan e interrogan desde la ética, lo social y lo político. Por ejemplo, el SF10 en la pregunta 10 contestó que “la modernización benefició a algunos, pero dejó en la pobreza a la mayoría”, lo cual evidencia una lectura de las consecuencias históricas más allá de la superficialidad de un relato. Del mismo modo, el SF4, quien señala que “la represión militar y el control político que tuvo Díaz lo mantuvo protegido”, se detiene a observar las estructuras de poder y los mecanismos políticos que lo sostuvieron. Incluso, cuando el SM5 plantea que “cuando los integrantes del grupo están de acuerdo y pactan un apoyo... es más fácil tener el control”, se percibe una voluntad de

comprender las dinámicas internas que posibilitan la dominación o el consenso, lo cual constituye un paso importante hacia una comprensión hermenéutica crítica del pasado.

La segunda categoría de explicación histórica marcada de color amarillo se puede observar que en las respuestas de los estudiantes se intenta dar un sentido a los hechos mediante la articulación de causas y consecuencias, un paso fundamental en el tránsito hacia una conciencia histórica más compleja. A través de afirmaciones como “La modernización benefició a algunos, pero dejó en la pobreza a la mayoría”, se revela el intento de explicar las causas de una desigualdad social a través de una interpretación o comprensión de la influencia de la infraestructura. Otra idea significativa “los beneficios solo se quedaron entre los ricos” muestra una lectura crítica del reparto desigual de los frutos de progreso, lo que introduce una mira estructural que enriquece la explicación de los procesos.

Por su parte, el proceso histórico representado en color azul se observa mediante sus respuestas que los estudiantes reconectan el pasado con el presente en frases como “nos ayuda para no cometer los mismos errores del pasado” o “por los errores cometidos y en qué podemos mejorar”, dan cuenta de una actitud reflexiva, en la que el conocimiento histórico no se concibe como una simple acumulación de datos, sino como una herramienta para orientar decisiones futuras.

Las conexiones entre las categorías revelan una variedad de niveles de apropiación y afirman un contenido más robusto que se enlazan con trazos más gruesos al nodo de la interpretación, esto revela un pensamiento en transformación que empieza a cuestionar las estructuras que configuran la realidad histórica. Tal es el caso en afirmaciones como “El Plan de Tuxtepec hizo ganar a Porfirio Díaz”, “Eran obedientes para quedar bien...”, “Nos ayuda para no cometer los mismos errores” y “Por los errores cometidos y en qué podemos

mejorar”, se observa un nivel más alto de apropiación de una conciencia histórica, los estudiantes están dando un sentido a las acciones y decisiones de quienes vivieron en otro tiempo y en otras condiciones. El proceso interpretativo es profundo, intentando develar el por qué y el para qué de los actos del pasado.

En conclusión, en el análisis del mapa mental, reveló cómo los estudiantes comienzan a construir un sentido del pasado que les permite cuestionar, comprender y proyectar. Sin embargo, se debe aclarar que no todos se encuentran en el mismo peldaño del proceso, pero el trayecto está en marcha, tal como lo señalan Quintana y Hermida (2019) y Díaz Luna et al. (2021), la conciencia histórica no se enseña, sino se construye y cuando se habla de construcción significa que hay un proceso y en este mapa da cuenta de esa construcción que puede ser diversa.

4.3.3 Subcategoría de crítica histórica

Como última subcategoría de análisis de la categoría de pensamiento crítico histórico, se encuentra la crítica histórica la cual a partir de cuatro preguntas se desprenden cuatro respuestas que la población de estudio ha proporcionado para explorar como actúa esta subcategoría en la apropiación de la conciencia histórica. Es así como se tiene la pregunta 7 que dice: ¿Qué problemas actuales, como el cambio climático o la desigualdad, crees que están conectados con decisiones o eventos del pasado, y cómo piensas que podrían influir en el futuro? Las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

SF1. No sé.

SF2. Con el paso de los años, estos eventos pueden repetirse y presentarse con mayor frecuencia si no se toman medidas.

SF3. La decisión de no cuidar el ambiente nos llevó a dañar la capa de ozono. En el futuro, esto podría generar más contaminación y un sol más intenso.

SF4. Siento que la desigualdad está conectada con el pasado, ya que desde tiempos anteriores existía desigualdad entre hombres y mujeres. Siempre se ha pensado que la mujer no es tan capaz como el hombre, pero no es así. Una mujer tiene las mismas capacidades y oportunidades. Si esto no cambia, la desigualdad seguirá presente en el futuro.

SM5. En el pasado se advirtió sobre el cambio climático si seguíamos contaminando, pero no se tomaron las medidas necesarias. Por eso, vivimos las consecuencias hoy. Si no actuamos, el futuro será aún peor.

SF6. La economía de México está en la situación actual debido a eventos pasados, y esto podría provocar problemas futuros por las deudas acumuladas.

SM7. Sí, porque no se pensaron en las consecuencias a largo plazo.

SF 8. Al entender cómo los eventos y decisiones del pasado influyeron en los problemas actuales, podemos anticipar sus efectos futuros.

SF9. La desigualdad en los trabajos es un problema heredado, y si no cambia, algunas personas seguirán viviendo en pobreza.

SF10. Problemas como el cambio climático no son nuevos; vienen de años de ignorar el impacto de nuestras acciones. La desigualdad también es una herencia de decisiones políticas y sociales que favorecieron a unos pocos. Si seguimos por el mismo camino, el futuro será aún más complicado para todos.

SF11. La pérdida de biodiversidad, los conflictos y las migraciones influyen en el aumento de la complejidad social y requieren más cooperación y gobernanza.

SM12. El aumento de la desigualdad, la discriminación y los malos tratos están conectados con decisiones pasadas.

SF13. Estos problemas están relacionados con guerras pasadas y la falta de cuidado del medioambiente.

SF14. El cambio climático podría aumentar la pobreza en un 93% en todo el mundo si no se toman medidas urgentes.

SM15. La desigualdad y el cambio climático están conectados con problemas históricos, como la lucha por territorios y la falta de conciencia ambiental. En el futuro, podríamos encontrar soluciones a través de la tecnología y el trabajo conjunto.

Partiendo desde la perspectiva de la crítica histórica, entendida como la capacidad que tiene el sujeto para interpretar, cuestionar y construir sentido desde su experiencia situada (Quintar, 2018), las respuestas demuestran una diversidad de posturas que oscilan entre el desconocimiento, la intuición y el pensamiento crítico incipiente.

Entonces, considerando la respuesta de SF1 quien dice “No sé”, aunque de forma breve, refleja una falta de apropiación de herramientas de interpretación histórica o, quizá, un distanciamiento con la realidad social que le impide el establecimiento de conexiones entre el pasado y el presente. Este tipo de respuesta evidencia una necesidad de fortalecer espacios educativos donde los estudiantes puedan vincularse emocional y cognitivamente con los procesos históricos que configuran su realidad.

Luego las respuestas de varios sujetos evidencian una conciencia incipiente de las relaciones causales y consecuencias históricas, por ejemplo, SF2, quien señala “Con el paso de los años, estos eventos pueden repetirse y presentarse con mayor frecuencia si no se toman

medidas”; aquí se observa una percepción temporal que no es lineal, donde el pasado no algo cerrado, sino una advertencia para el presente y el porvenir.

Lo anterior, representa un avance que se profundiza con mayor claridad en el sujeto SF3, quién articula una relación entre decisiones pasadas y consecuencias ambientales actuales al decir “La decisión de no cuidar el ambiente nos llevó a dañar la capa de ozono. En el futuro, esto podría generar más contaminación y un sol más intenso”; esta reflexión muestra una apropiación básica per significativa de la crítica histórica, al identificar una acción humana concreta del pasado, sus repercusiones en el presente, y la posible proyección futura si no se modifica el rumbo.

Un conocimiento más concreto aparece en respuestas como la de SF4, quien introduce la variable de género en el análisis histórico “La desigualdad está conectada con el pasado... siempre se ha pensado que la mujer no es tan capaz como el hombre, pero no es así... si esto no cambia, la desigualdad seguirá presente en el futuro.”; esta respuesta no solo interpreta un problema contemporáneo, sino que lo resignifica desde una experiencia histórica-cultural situada, revelando una mirada crítica que implica al propio sujeto en el análisis, lo que se alinea directamente con lo planteado por Quintar (2018).

Enseguida, las respuestas de SM5, SF10 y SM15 destacan por su nivel de reflexión desde la perspectiva histórica estructural. Por ejemplo, el SF10 argumenta “La desigualdad también es una herencia de decisiones políticas y sociales que favorecieron a unos pocos. Si seguimos por el mismo camino, el futuro será aún más complicado para todos”; en esta respuesta se identifica claramente un proceso de conciencia histórica crítica pues, se cuestionan estructuras de poder, se interpreta la desigualdad no como una situación accidental

o divina, sino como resultado de decisiones deliberadas, y se alerta sobre la continuidad de sus efectos.

De manera similar, el SM5 menciona “La desigualdad y el cambio climático están conectados con problemas históricos, como la lucha por territorios y la falta de conciencia ambiental. En el futuro, podríamos encontrar soluciones a través de la tecnología y el trabajo conjunto”; esta respuesta no solo reconoce los antecedentes históricos, sino que abre la posibilidad de una acción transformadora consciente, lo cual evidencia un ejercicio de crítica histórica que trasciende el lamento o la queja y se orienta hacia una propuesta ética con proyección de futuro.

Finalmente, respuestas como las de SF8 quien dice “Al entender cómo los eventos y decisiones del pasado influyeron en los problemas actuales, podemos anticipar sus efectos futuros” o del SF11 quien señala “La pérdida de biodiversidad, los conflictos y las migraciones influyen en el aumento de la complejidad social y requieren más cooperación y gobernanza” revelan una comprensión de carácter complejo y global de los fenómenos históricos contemporáneos, lo que indica un grado alto de apropiación de la crítica histórica como proceso reflexivo y situado.

En conclusión y considerando lo señalado por Quintar (2018), puede afirmarse que en muchos estudiantes ya se está gestando una conciencia histórica crítica, no como un proceso mecánico, sino como una práctica viva que surge del diálogo entre su experiencia situada, su contexto cultural y las realidades complejas del presente. A través de este contacto reflexivo con el pasado, los estudiantes no solo entienden el mundo en que viven, sino que comienzan a delinear proyectos autónomos y conscientes que buscan transformarlo.

Respecto a la pregunta 8 ¿Puedes pensar en un evento del pasado que haya afectado cómo vivimos hoy? Las respuestas obtenidas fueron:

SF1: La comunidad.

SF2: El Porfiriato, debido a las muertes y la extrema pobreza que se vivió.

SF3: La pandemia nos afectó a muchos, ya que muchos no tenían trabajo y muchas personas murieron.

SF4: El Porfiriato.

SM5: La desigualdad de la mujer. Hoy en día sigue el feminismo buscando la igualdad.

SF6: La pandemia cambió nuestra manera de cuidarnos.

SM7: La Segunda Guerra Mundial.

SF8: Se puede decir que la Revolución Industrial transformó la forma en que se producían bienes y servicios, pasando de la producción manual a la mecanizada.

SF9: El COVID. Muchos se volvieron más perezosos y ahora solo están en dispositivos móviles, lo que causa problemas de salud.

SF10: La invención del internet, por ejemplo, cambió nuestras vidas completamente. Todo lo que hacemos hoy –trabajar, aprender, comunicarnos– está conectado a ese momento del pasado. Pero también trajo problemas como la desinformación y la dependencia tecnológica.

SF11: La crisis financiera de 2008. Tuvo un impacto significativo en la economía global y ha influido en la forma en que se regulan los mercados financieros y se gestiona el riesgo.

SM12: Siento que la Revolución Industrial.

SF13: La Independencia y la Revolución.

SF14: La devaluación de la moneda.

SM15: Los territorios

Antes de iniciar con el análisis de las respuestas, se debe tener presente lo señalado por Quintar (2018) quien menciona que la crítica histórica implica más que reconocer hechos pasados, pues requiere de una construcción activa de sentidos históricos desde la experiencia situada del sujeto. Por ello, al analizar las respuestas de los estudiantes, se advierte un nivel variable de apropiación del pensamiento crítico histórico, revelando tanto procesos incipientes como una apropiación más compleja de reflexión histórica como se demuestra a continuación.

Aunque algunos estudiantes identificaron eventos relevantes, su respuesta fue breve o poco elaborada, tal es el caso de SF1 quién señaló simplemente “La comunidad”, sin detallar el evento ni su impacto actual; esta respuesta sugiere un grado bajo de apropiación, en donde el vínculo dinámico entre pasado y presente aún no se construye plenamente. Esto confirma que, como sostiene Quintar (2018), la crítica histórica no es un proceso automático, sino que requiere de una actividad reflexiva.

Otros participantes mostraron un nivel intermedio de apropiación, al reconocer eventos históricos relevantes, pero con explicaciones más generales o limitadas; por ejemplo, SF2 y SF4 mencionaron “El Porfiriato”, indicando su relación con “las muertes y la extrema pobreza que se vivió”, lo cual demuestra una comprensión básica de cómo los procesos

históricos generan consecuencias actuales, aunque todavía falta una profundización en los matices y resignificaciones contemporáneas.

Un grupo más avanzado de estudiantes logró articular eventos pasados con afectaciones contemporáneas específicas, acercándose a lo que Quintar (2018) denomina “contrato reflexivo con las realidades contemporáneas”; tal es el caso de SF5 quien reflexionó sobre “la desigualdad de la mujer”, señalando que “hoy en día sigue el feminismo buscando la igualdad”, lo cual evidencia una conciencia histórica que no solo interpreta el pasado, sino que reconoce su continuidad y sus desafíos presentes. De igual modo, SF10 destacó la “invención del internet” como un hito transformador, afirmando que “todo lo que hacemos hoy (trabajar, aprender, comunicarnos, etc.) está conectado a ese momento del pasado”, añadiendo que también “trajo problemas como la desinformación y la dependencia tecnológica”. Este nivel de análisis demuestra una resignificación crítica del pasado que proyecta efectos en la vida actual y futura, configurando un pensamiento crítico autónomo.

Asimismo, respuestas como las de SF8 y SM12, al identificar la “Revolución industrial como evento clave, reflejan un entendimiento de procesos estructurales que modificaron de forma irreversible las formas de vida y de trabajo, demostrando un tipo de crítica histórica que vincula transformaciones socioeconómicas de largo alcance con problemas contemporáneos.

Además, la referencia de eventos recientes como “la pandemia” mencionada en las respuestas de SF3, SF6 y SF9, sugiere que para estos estudiantes la experiencia vivida,

facilita la vinculación entre el pasado reciente y el presente, aunque varios casos esta reflexión se mantuvo en un nivel descriptivo más que crítico.

Finalmente, respuestas como la de SF11, quien mencionó “la crisis financiera de 2008”, indica una conciencia histórica más compleja, capaz de reconocer fenómenos globales y su impacto sistemático en las dinámicas actuales de riesgo económico y regulación de mercados.

Al final de todo este análisis, se observa que mientras algunos estudiantes todavía se encuentran en un nivel descriptivo, otros avanzan hacia una crítica histórica auténtica, en la medida en que interpretan, cuestionan y resignifican los eventos del pasado en su ubicación cultural y social presente, tal como Quintar (2018) sugiere.

Ahora, con respecto a la pregunta 9 que a la letra dice: ¿Cómo crees que lo que pasó antes nos ayuda a entender mejor lo que está sucediendo en el mundo ahora? A esta pregunta las respuestas fueron las siguiente:

SF1: La historia nos muestra patrones que podemos identificar para poder entender lo que está sucediendo en nuestro presente.

SF2: Porque se encuentran datos que nos pueden ayudar en estas épocas.

SF3: Nos ayuda para no cometer los mismos errores del pasado.

SF4: Esa información nos ayuda a reflexionar y a entender por qué hoy en día hay desigualdades, falta de respeto y explotación laboral. Nos ayuda a tener una visión general de todo lo que ocurre y por qué ocurre.

SM5: Los errores y las advertencias sobre consecuencias, como desastres naturales o el cambio climático.

SF6: En cómo se solucionaron esos problemas.

SM7: Por los errores cometidos y en qué podemos mejorar.

SF8: Analizar las causas o consecuencias de los eventos históricos.

SF9: Pues porque ya se vivió, ya fue un hecho, solo hay que recordarlo y saber que estamos en esa misma situación.

SF10: "Lo que pasó antes es como un espejo para entender lo que vivimos ahora. Por ejemplo, las crisis económicas del pasado nos muestran qué decisiones funcionan y cuáles empeoran las cosas. Mirar atrás nos ayuda a no tropezar con las mismas piedras."

SF11: Sí, ya que, al estudiar la historia, podemos desarrollar una comprensión más profunda de las complejidades del mundo y tomar decisiones más informadas para construir un futuro mejor.

SM12: Por las causas y consecuencias que tuvo y el aprendizaje de los errores.

SF13: Que estaban mejor las cosas que ahora.

SF14: En la forma de ver cómo hacemos ricos a los comerciantes y proveedores.

SM15: Así sabremos por qué empezó o se desarrolló el problema y posiblemente cómo solucionarlo.

Al analizar las respuestas de los sujetos de estudio, se pudo notar que algunos se sitúan todavía en un nivel inicial del pensamiento histórico crítico; en este sentido, se observa la contestación de la SF3, quien con sencillez comenta “nos ayuda para no cometer los

mismos errores del pasado”, o la respuesta de SM7, que comparte una idea similar al decir “por los errores cometidos y en que podemos mejorar”; estas frases reflejan una mirada lineal y funcional, en la que los hechos históricos son percibidos como advertencias que deben ser recordadas, pero no necesariamente reinterpretadas desde la realidad que les toda vivir.

Por otro lado, hay estudiantes que comienzan a dar un paso más allá, pues logran vincular lo que ocurrió antes con lo que está sucediendo ahora, no solo para entender, sino también para actuar. El ejemplo claro de lo anterior es la respuesta de SF4, quien expresa con mucha claridad “esa información nos ayuda a reflexionar y a entender por qué hoy en día hay desigualdades, falta de respeto y explotación laboral”; esta respuesta no solo muestra comprensión, sino también una postura crítica y comprometida con su entorno. Del mismo modo, SF10 recurre a una imagen potente al mencionar “lo que pasó antes es como un espejo para entender lo que vivimos ahora” y ejemplifica con las crisis económicas del pasado, reconociendo que mirar atrás puede ayudar a no repetir decisiones que han llevado a situaciones difíciles. Estas respuestas hablan de una apropiación de la conciencia histórica no como un conjunto de fechas o hechos lejanos, sino como una herramienta para analizar, comprender y transformar el presente.

Estas reflexiones encajan con lo planteado por Quintar (2018) sobre la crítica histórica cuando señala que no basta con saber, es necesario entender desde dónde se piensa y para qué se hace, entonces, es cuando la histórica cobra sentido al cruzar con la experiencia que permite proyectar decisiones más conscientes.

En un punto intermedio, hay estudiantes que reconocen el valor del análisis histórico, aunque su mirada aún está en proceso de maduración, tal es el caso de SF1 quien comenta que “la historia nos muestra patrones que podemos identificar para entender lo que sucede en nuestro presente”, mientras que SF8 habla de “analizar las causas o consecuencias de los eventos históricos”; aquí se nota una inquietud, una búsqueda por comprender, aunque todavía sin una postura crítica consolidada.

También se encuentran respuestas que reflejan cierta nostalgia o una mirada fragmentada del pasado, por ejemplo, SF13 dice simplemente que “estaba mejor las cosas que ahora” y SF14 hace una crítica directa al presente al señalar “cómo hacemos ricos a los comerciantes y proveedores”, sin establecer una conexión clara con procesos históricos; estas opiniones están más centradas en percepciones y aunque válidas desde lo emocional, muestran una conciencia histórica menos estructurada.

Por último, destaca la respuesta de SM15, el cual deja ver una actitud abierta al pensamiento crítico histórico, ya que señala que “así sabremos por qué empezó o se desarrolló el problema y posiblemente cómo solucionarlo”; esta afirmación, aunque breve, encierra un gran potencial crítico, pues muestra una disposición a utilizar el conocimiento del pasado no solo para entender, sino también para actuar, que es justamente lo que propone Quintar (2018) cuando habla de formar sujetos históricos capaces de decidir con autonomía y compromiso.

Para finalizar, se procede al análisis de las respuestas hechas a la pregunta 10 que dice: ¿Cómo crees que los contextos sociales, económicos o políticos del pasado influyeron en los problemas actuales que enfrenta nuestra sociedad?

SF1: No sé.

SF2: Pues el desempleo fue un factor que nos afectó a todos y el mal manejo del gobierno con el país.

SF3: Pues influyeron en la estabilidad del país y del pueblo.

SF4: Influyeron de manera que los problemas se han ido arrastrando desde esa época y siguen esos problemas que no se resolvieron en esos momentos.

SM5: Por el mal manejo de los presidentes.

SF6: En problemas y pensamientos que se fueron desarrollando con el tiempo.

SM7: En las personas y la idea que tienen.

SF8: En lo político, económico y social del pasado han influido en los problemas actuales que enfrenta la sociedad.

SF9: Pues con la corrupción, robaron y no hicieron nada por la sociedad y ahora tienen deudas.

SF10: Los contextos del pasado, como la pobreza que surgió tras la colonización o las dictaduras que marcaron a algunos países explican por qué aún hoy enfrentamos desigualdad, violencia o falta de oportunidades. Todo está conectado; el presente es una consecuencia del ayer.

SF11: Los contextos sociales, económicos y políticos del pasado han influido de manera significativa en los problemas actuales de nuestra sociedad. Entender estos

contextos es fundamental para abordar de manera efectiva los desafíos actuales y construir un futuro más justo y equitativo.

SM12: Pues en que ahora la discriminación ya no se practica tanto, y en la economía las personas crecen con alimentos.

SF13: En la corrupción y la mafia.

SF14: Pues en la forma en la que vivimos día con día.

SM15: Influyen demasiado, al punto de que todos seguimos igual.

Al analizar las respuestas de los estudiantes a la pregunta sobre cómo los contextos sociales, económicos o políticos del pasado han influido en los problemas actuales, se identifican diferentes niveles de apropiación del pensamiento crítico histórico, entendiendo como una categoría formativa de la conciencia histórica que favorece que los estudiantes comprendan que los procesos sociales, las ideas y los sujetos no emergen de manera aislada o automática, sino que se configuran históricamente. La primera observación revela que, aunque algunas respuestas son muy generales o denotan desconocimiento como lo es la respuesta “No sé” de la SF1; la mayoría logra establecer conexiones, algunas más implícitas que otras, entre el pasado y el presente. Por ejemplo, SF4 cuando señala “Influyeron de manera que los problemas se han ido arrastrando desde esa época y siguen esos problemas que no se resolvieron en esos momentos”, lo que refleja una noción incipiente de la acumulación histórica y la persistencia de estructuras problemáticas no resueltas.

Otras respuestas se enfocan en actores históricos como los gobiernos, responsabilizándolos del estado actual de las cosas, como lo afirma SM5 al decir “Por el mal

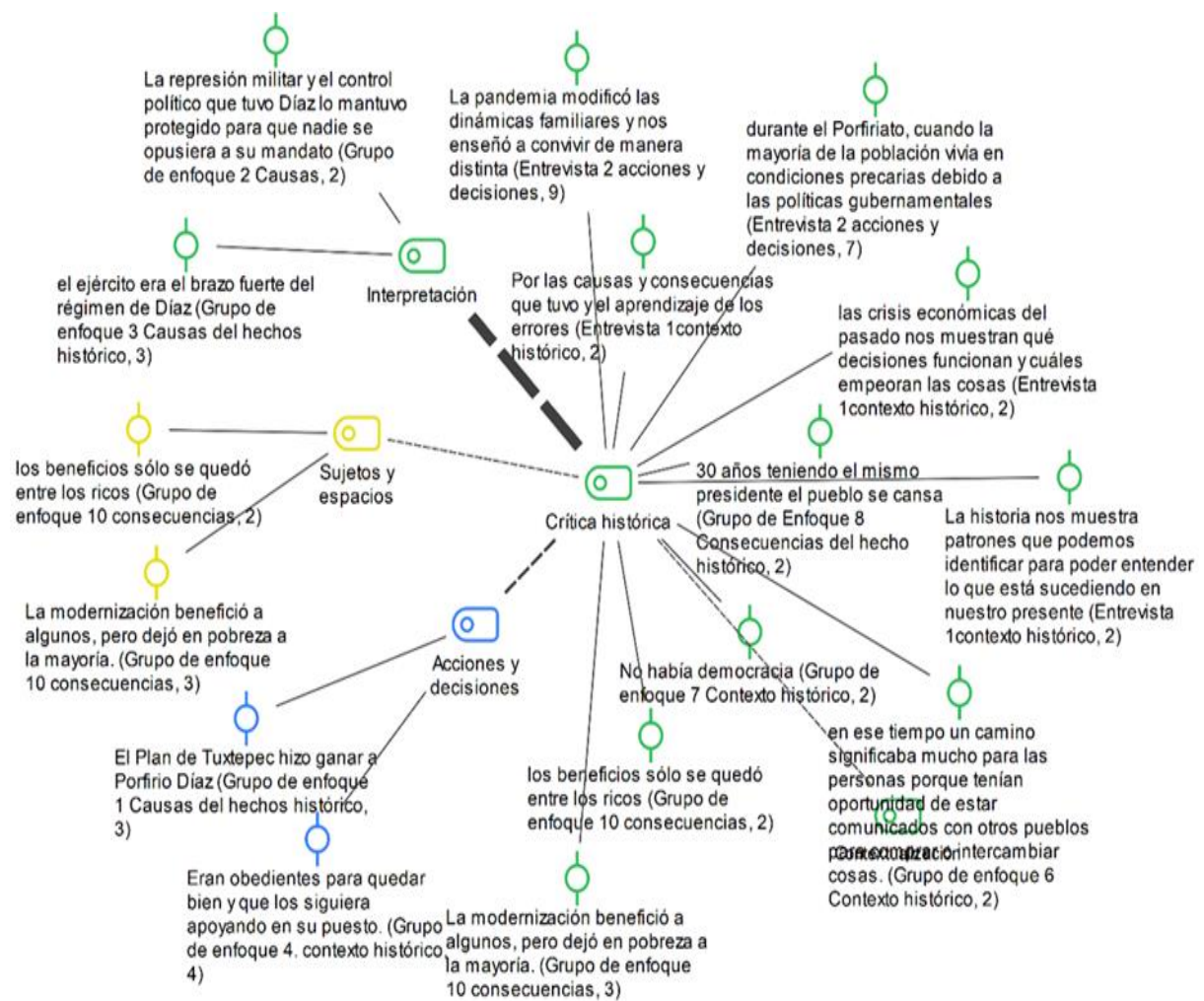
manejo de los presidentes”, mientras que SF2 menciona que “el desempleo fue un factor que nos afectó a todos y el mal manejo del gobierno del país”; estas afirmaciones, aunque breves, muestran que el estudiantado comienza a reconocer que las decisiones políticas del pasado inciden directamente en las condiciones actuales, lo cual es un componente esencial del pensamiento crítico histórico. Asimismo, destaca especialmente la respuesta de SF10, quien ofrece una argumentación más articulada al mencionar “Los contextos del pasado, como la pobreza que surgió tras la colonización o las dictaduras que marcaron a algunos países, explican por qué aún hoy enfrentamos desigualdad, violencia o falta de oportunidades. Todo está conectado; el presente es una consecuencia del ayer”; en esta respuesta no solo se establece una relación causal clara, sino que también integra una comprensión profunda del carácter histórico de las condiciones sociales contemporáneas, cumpliendo plenamente con lo que señala la SEP (2022) al mencionar que es necesario interpretar, contextualizar y analizar críticamente los hechos del pasado para comprender los desafíos actuales.

Además, SF11 expresa que “Entender estos contextos es fundamental para abordar de manera significativa los desafíos actuales y construir un futuro más justo y equitativo”, lo cual refleja no solo apropiación conceptual, sino también una orientación ética que da sentido al análisis histórico, al proyectarlo hacia una transformación social.

En esta misma línea, las respuestas de SM12 o SF6 que dicen “en la economía las personas crecen con alimentos” o “en problemas y pensamientos que se fueron desarrollando con el tiempo”, aunque menos elaboradas, permiten ver que los estudiantes intuyen que hay una relación temporal entre ideas, problemas y cambios sociales.

En conclusión, este análisis reveló que la mayoría del grupo de estudiantes han comenzado a desarrollar una conciencia histórica con base a lo que establece la SEP (2022) al señalar que cuando los estudiantes de dan cuenta que su realidad es el resultado de transformaciones acumuladas a lo largo del tiempo, entonces, no solo se está hablando de una comprensión de los hechos del pasado sino también en un sustento fundamentado de sus ideas. Por último, para el estudio y análisis sobre esta subcategoría de crítica histórica se presenta la red semántica 6

Red semántica 6: Subcategoría de crítica histórica



Fuente: Elaboración propia

Del análisis de la red semántica dedicada a la crítica histórica, se identifican cómo las respuestas de los estudiantes expresan afirmaciones que permiten explorar el nivel de apropiación de la Conciencia Histórica con base a la correlación entre categorías. El punto o nodo central es la crítica histórica, una subcategoría que conforme a Quintar (2018), exige del sujeto no sólo la repetición de información, sino la capacidad de interpretar, cuestionar y resignificar su propia realidad.

De la observación del mapa se desprende una organización cromática, las redes en color verde pertenece a la categoría de pensamiento crítico histórico, el de color amarillo corresponde a la categoría de explicación histórica y el de azul indica la categoría de proceso histórico. Es significativo advertir que, en aquellos casos donde las líneas de conexión son más gruesas, la relación entre los conceptos resulta más sólida y profunda. Dichas conexiones evidencian que los estudiantes no se limitan a memorizar datos, sino que comienzan a concebir la historia como una herramienta para la comprensión crítica del presente.

Entre las respuestas mencionadas en torno a la crítica histórica, se puede hallar la de “La historia nos muestra patrones que podemos identificar para entender lo que está sucediendo en nuestro presente” o “Las crisis económicas del pasado nos muestran que decisiones funcionan y cuáles empeoran las cosas”, revelan destellos de una conciencia histórica en proceso; puesto que no se refieren a un pasado como algo distante o estático, sino como un componente activo que dialoga con su contexto actual, el cual representa el inicio de una auténtica apropiación de la conciencia histórica.

De manera similar ocurre cuando un estudiante señala “treinta años teniendo el mismo presidente cansa al pueblo” o que “no había democracia”, se advierte un ejercicio de interpretación que va más allá del mero recuento de hechos, ya que implica situarse críticamente en el mundo, reconociéndose como parte de un proceso histórico mayor, esto conforme lo señala Quintar (2018), en una interacción entre el pasado y el presente es donde se gesta el pensamiento crítico genuino.

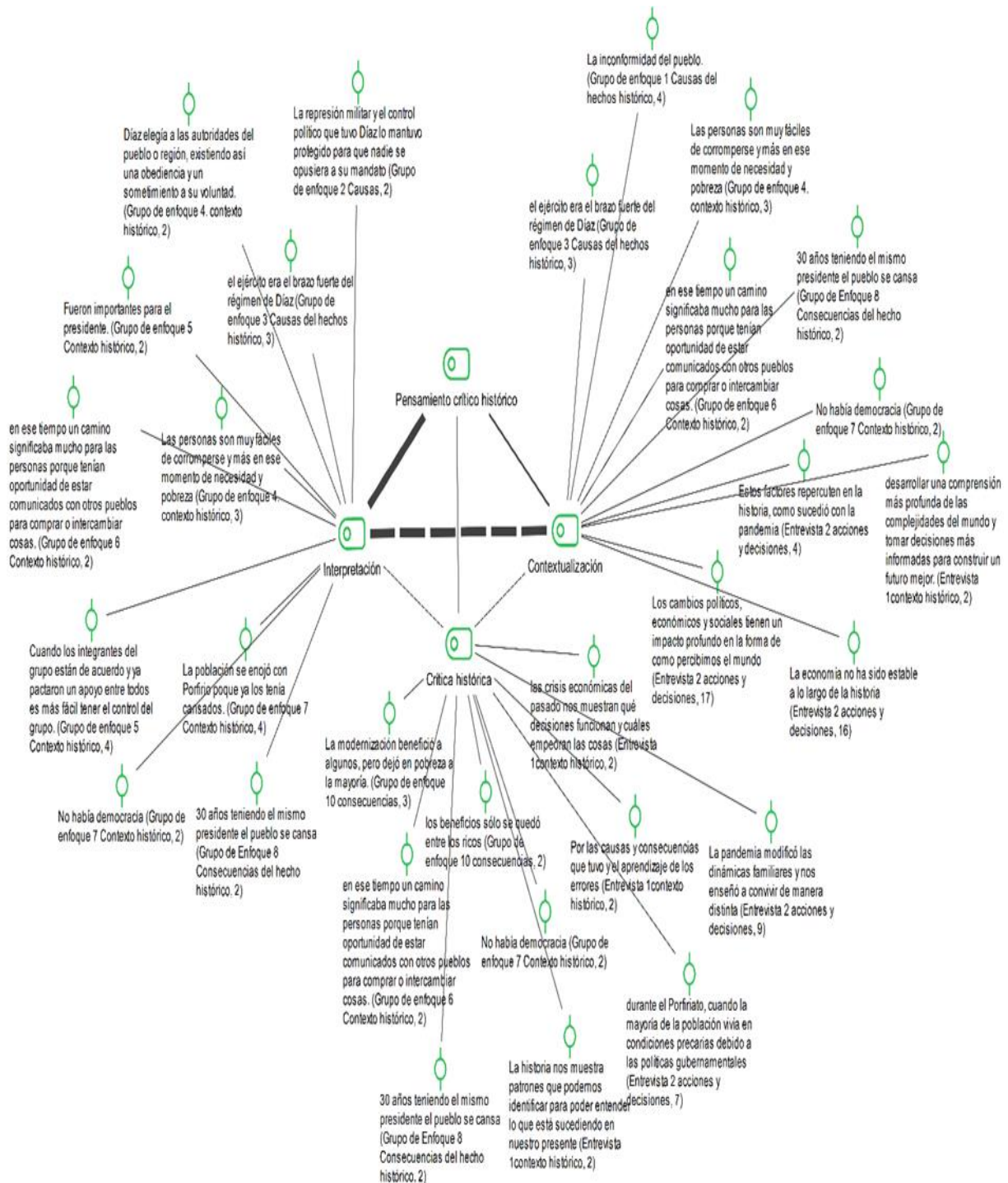
Por otra parte, aunque las categorías de explicación histórica y proceso histórico representan conexiones menos robustas, evidencian avances significativos. A través de enunciados como “El plan de Tuxtepec hizo ganar a Porfirio Díaz” o “La modernización benefició a algunos, pero dejó en pobreza a la mayoría”, los estudiantes comienzan a identificar dinámicas de poder e inequidad, abriendo paso a una comprensión más compleja de su realidad social e histórica.

No obstante, las conexiones más tenues indican áreas susceptibles de fortalecimiento, no menos cierto es que la crítica profunda y la capacidad de resignificación aún no se encuentran plenamente consolidadas en todos los casos; porque mientras algunos alumnos transitan hacia un despertar de su conciencia histórica, otros aún reproducen información de manera mecánica, sin alcanzar un grado de apropiación crítica.

A continuación, se procede al análisis de la red semántica 7 de la categoría de pensamiento crítico histórico para poder exponer los resultados generales.

Red semántica 7.

Categoría de pensamiento crítico histórico



Fuente: Elaboración propia.

La red semántica 7 tiene como nudo central la categoría de Pensamiento Crítico Histórico, el cual se conecta a sus tres subcategorías que son la interpretación, contextualización y crítica histórica. La intensidad de las líneas que conectan los conceptos revela el nivel de profundidad en el razonamiento de los estudiantes, las líneas más gruesas indican una conexión fuerte y consciente, mientras que las más delgadas sugieren relaciones más débiles.

Con relación a la subcategoría de la interpretación, los estudiantes muestran una comprensión inicial al identificar, por ejemplo, cómo “el ejército era el brazo fuerte del régimen de Díaz” o que “las personas son muy fáciles de corromperse en tiempos de pobreza”; estas respuestas evidencian un primer esfuerzo por analizar las fuentes y comprender los hechos históricos tienen múltiples capas de significado, más allá de su apariencia superficial. En este sentido Díaz Luna, Salazar Gómez y Herrera Castañeda (2021), comentan que el comprender que las fuentes deben ser leídas críticamente y contextualizadas en su época, representa un avance en el nivel de conciencia histórica.

Respecto a la contextualización, los estudiantes logran establecer conexiones entre fenómenos históricos y sociales, esto se visualiza al analizar las respuestas de los estudiantes cuando dicen “los cambios políticos, económicos y sociales impactan en cómo percibimos el mundo” o “durante el Porfiriato, la mayoría de la población vivía en condiciones precarias debido a las políticas gubernamentales”. Estas respuestas, muestran que los estudiantes comienzan a comprender que los hechos no ocurren de manera aislada, sino dentro de una red de dimensiones interrelacionadas tales como las económicas, políticas, culturales y sociales, así como lo señala la Doctora Andrea Sánchez (2000).

Por último, en las respuestas de los estudiantes se observan importantes intentos de resignificar el pasado para entender el presente; cuando algunos estudiantes mencionan que “las crisis económicas del pasado nos muestran qué decisiones funcionan y cuáles empeoran las cosas”, o que “la historia nos muestra patrones que podemos identificar para entender lo que sucede en nuestro presente”; estos comentarios reflejan un acercamiento a lo que Quintar (2018) define como un pensamiento crítico histórico, definiéndolo como un proceso de interacción dinámica entre pasado, presente y afectaciones socioculturales, donde se construyen proyectos de vida autónomos y conscientes. Para concluir el análisis de la categoría de Pensamiento Crítico Histórico se presenta en la tabla 4 una matriz de hallazgos significativos registrándose como síntesis final de la misma.

Tabla 4: Matriz de hallazgos significativos. Categoría: Pensamiento crítico histórico

	Contextualización	Interpretación	Crítica histórica
Cualitativo	Los estudiantes identifican actores y eventos históricos, pero requieren mayor profundidad	Los estudiantes interpretan históricamente vinculando las estructuras históricas en el presente y proyectando soluciones.	Los estudiantes muestran una reflexión crítica sobre las implicaciones de los procesos históricos y sus efectos en la actualidad.
Resultados clave	La comprensión en la contextualización de los eventos históricos es fundamental para su interpretación.	Los estudiantes proyectan sus análisis hacia el futuro integrando los factores estructurales.	Los estudiantes tienen una visión crítica del pasado y proyectan cambios hacia el futuro.
Discusión	Es necesario vincular los hechos de forma más amplia y profunda, evitando la superficialidad.	La interpretación se fortalece al vincular estructuras y condiciones.	Es necesario fortalecer su crítica sobre el impacto de los procesos históricos en la actualidad.

Cuadro de elaboración propia.

4.4 Categoría de proceso histórico

Esta categoría fue analizada mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada (véase anexo 11), diseñada específicamente para identificar el grado de apropiación de la conciencia histórica entre los estudiantes del Plantel 23 de COBAT.

Este instrumento de investigación se estructuró de 10 preguntas abiertas, elaboradas de manera cuidadosa para explorar su capacidad para analizar las acciones y decisiones dentro de un proceso histórico, así como otorgar significados que le orienten a una construcción de su futuro. La aplicación de la entrevista se llevó a cabo entre el 21 al 29 de noviembre del 2024, en sesiones por estudiante de 20 minutos, en un ambiente controlado que permitió garantizar la autenticidad de las respuestas y minimizar influencias externas que pudieran afectar la reflexión personal de cada estudiante.

Una vez hecha la recolección de las respuestas, se procede a su análisis cualitativo, enfocándose particularmente en las respuestas a ciertas preguntas clave, así como una red semántica que revelan de manera más precisa cómo los estudiantes comprenden el proceso histórico y como estructuran su comprensión para una apropiación de una conciencia histórica.

4.4.1 Subcategoría acciones y decisiones

Para lograr un análisis cualitativo y objetivo se procede a transcribir cada pregunta con las respuestas respectivas proporcionadas por cada sujeto de investigación.

La primera pregunta realizada fue ¿Cómo crees que lo que pasó antes nos ayuda a entender mejor lo que está sucediendo en el mundo ahora? Las respuestas obtenidas por los estudiantes son:

SF1: La historia nos muestra patrones que podemos identificar para poder entender lo que está sucediendo en nuestro presente.

SF2: Porque se encuentran datos que nos pueden ayudar en estas épocas.

SF3: Nos ayuda para no cometer los mismos errores del pasado.

SF4: Esa información nos ayuda a reflexionar y a entender por qué hoy en día hay desigualdades, falta de respeto y explotación laboral. Nos ayuda a tener una visión general de todo lo que ocurre y por qué ocurre.

SM5: Los errores y las advertencias sobre consecuencias, como desastres naturales o el cambio climático.

SF6: En cómo se solucionaron esos problemas.

SM7: Por los errores cometidos y en qué podemos mejorar.

SF8: Analizar las causas o consecuencias de los eventos históricos.

SF9: Pues porque ya se vivió, ya fue un hecho, solo hay que recordarlo y saber que estamos en esa misma situación.

SF10: "Lo que pasó antes es como un espejo para entender lo que vivimos ahora. Por ejemplo, las crisis económicas del pasado nos muestran qué decisiones funcionan y cuáles empeoran las cosas. Mirar atrás nos ayuda a no tropezar con las mismas piedras."

SF11: Sí, ya que, al estudiar la historia, podemos desarrollar una comprensión más profunda de las complejidades del mundo y tomar decisiones más informadas para construir un futuro mejor.

SM12: Por las causas y consecuencias que tuvo y el aprendizaje de los errores.

SF13: Que estaban mejor las cosas que ahora.

SF14: En la forma de ver cómo hacemos ricos a los comerciantes y proveedores.

SM15: Así sabremos por qué empezó o se desarrolló el problema y posiblemente cómo solucionarlo.

El análisis de las respuestas será a partir de lo señalado por Sánchez Quintanar (2000) y Susana Henao Montoya (2020) quienes mencionan que la influencia del contexto económico, político y social en los procesos históricos, demuestran la historia no se concibe como una simple sucesión de eventos aislados, sino como el resultado de decisiones y acciones situadas, conscientes y a menudo condicionadas por su entorno.

En este sentido se procede a analizar las respuestas de SF1, SF3, SF9 y SM15, denotándose que señalan una persistencia de la pobreza, las desigualdades o las crisis económicas como consecuencia de decisiones pasadas, reflejan la comprensión de que los sujetos históricos respondieron a contextos de tensión y cambio.

Por otra parte, algunos alumnos como SF4 y SF10, logran establecer relaciones causales directas entre eventos históricos y realidades contemporáneas, mostrando una comprensión más profunda de los procesos de continuidad y cambio. Al hacer referencias a la explotación laboral, las desigualdades y las crisis económicas, estos estudiantes

demuestran que la historia es percibida como un espejo que ofrece lecciones para el presente, reforzando la idea de que las acciones pasadas tienen repercusiones actuales.

No obstante, algunas respuestas como el de SF2, SF13 y SF14 presentan interpretaciones más superficiales o centradas en apreciaciones personales sin un análisis profundo de las estructuras históricas, lo cual indica que, aunque la mayoría de los estudiantes muestra una apropiación adecuada de la conciencia histórica, aún existen diferencias en el nivel de comprensión crítica.

Respecto a la pregunta dos que dice ¿Cómo crees que las situaciones o el contexto de una época, como la economía, la política o las costumbres de la sociedad, repercute en la historia? Las respuestas de los estudiantes fueron:

SF1: En el pasado han ocurrido hechos históricos que han influido en la forma de pensar de la sociedad. Por ejemplo, en muchas épocas hubo pobreza, desempleo y desigualdad, lo que provocó cambios sociales que aún persisten.

SF2: Estos factores repercuten en la historia, como sucedió con la pandemia. Personalmente, antes me emocionaban fechas como la Navidad, pero después de esa experiencia, esa emoción disminuyó.

SF3: La economía ha tenido un impacto relevante. Por ejemplo, en otras épocas se recibían salarios muy bajos, lo que generó pobreza y desigualdad.

SF4: La política ha influido negativamente en algunos casos, generando corrupción y pobreza. Durante ciertos períodos, el autoritarismo provocó desigualdad social.

SM5: La economía es un factor clave, como lo fue durante el Porfiriato, cuando la mayoría de la población vivía en condiciones precarias debido a las políticas gubernamentales.

SF6: Las condiciones económicas, políticas y sociales influyen en la evolución de la sociedad, en sus leyes y en las relaciones sociales.

SM7: La pandemia modificó las dinámicas familiares y nos enseñó a convivir de manera distinta.

SF8: La economía ha cambiado a lo largo del tiempo. Por ejemplo, ahora los productos son más costosos, pero también es más sencillo generar ingresos. Las costumbres, sin embargo, permanecen.

SF9: En el pasado, muchas personas comenzaron a exigir sus derechos al darse cuenta de las injusticias económicas, políticas y sociales a las que eran sometidas.

SF10: La economía ha tenido altibajos a lo largo de la historia, siempre influenciada por la política.

SF11: Estos factores repercuten en la evolución social, permitiendo aprender de errores pasados.

SM12: La forma de pensar cambia con el tiempo. Por ejemplo, en el pasado era común ver a niños trabajando, algo que actualmente es rechazado.

SF13: La economía, la política y la cultura son factores cruciales que influyen en las decisiones y conductas de las personas.

SF14: La economía no ha sido estable a lo largo de la historia a veces está bien, pero surgen crisis económicas, entonces los gobiernos tienen que intervenir por medio de la política para ayudar a la población.

SM15: Los cambios políticos, económicos y sociales tienen un impacto profundo en la forma de como percibimos el mundo y que al final es parte de nuestra realidad, de nuestras oportunidades, pero también de nuestras preocupaciones.

Desde una reinterpretación de Sánchez Quintanar (2000), reconoce que las acciones y decisiones de los sujetos históricos no deben analizarse de manera aislada, sino como el resultado de un entramado complejo de factores sociales, económicos, culturales y políticos que condicionaron, pero no determinaron totalmente sus acciones. Así, los estudiantes que participaron en esta investigación fueron invitados a reflexionar sobre cómo los contextos específicos influyen en el devenir histórico, evidenciando en sus respuestas diferentes niveles de apropiación de esta idea.

En general, las respuestas recabadas revelan que los estudiantes reconocen que la historia no es una sucesión automática de hechos, sino el producto de acciones conscientes de individuos y grupos que, enfrentados a determinadas circunstancias, optaron por transformar o perpetuar su realidad.

Por ejemplo, algunos estudiantes, por ejemplo, SF1, SM5 y SF9 mostraron una conciencia de las tensiones sociales originadas por factores económicos y políticos, como la pobreza y la desigualdad y, cómo estas situaciones impulsaron cambios históricos significativos, como las luchas por los derechos sociales. En esta línea, también es notable la referencia de SM5, quien dice “La economía es un factor clave, como lo fue durante el Porfiriato, cuando la mayoría de la población vivía en condiciones precarias debido a las políticas gubernamentales”, en esta respuesta el estudiante interpreta el proceso como resultado de acciones humanas condicionadas por intereses de clase.

Otros estudiantes SF2 y SM7 establecieron vínculos más personales y contemporáneos, como el impacto de la pandemia de COVID-19 en la vida familiar y social, demostrando que comprenden cómo los eventos históricos recientes reconfiguran valores,

costumbres y percepciones. Esta relación entre experiencia personal y cambio histórico evidencia un nivel de apropiación significativo, al reconocer que el presente también está inserto en dinámicas históricas complejas.

Asimismo, varios participantes como SF3, SF4, SF6, SF10, SF13 y SF14, identificaron la interacción entre economía y política como motor de las transformaciones sociales, subrayando el papel de la crisis y de las decisiones gubernamentales en la evolución de las estructuras sociales. Esta interpretación coincide con la reflexión de Susana Henao Montoya (2020), quien plantea que las narrativas históricas se construyen desde el cuestionamiento de las normas y la aparición de acciones que, al desafiar o responder a las circunstancias, abren otras perspectivas.

Por otro lado, respuestas como la de SM12, quién señalaba la evolución de las percepciones respecto al trabajo infantil, reflejan una comprensión crítica del cambio de valores a través del tiempo, reconociendo que las normas y costumbres no son fijas, sino que se transforman a partir de tensiones históricas.

Finalmente, las respuestas de SF8 y SM15 resaltan una comprensión más amplia, en la que el impacto de los cambios históricos es visto como parte integral de la construcción de la realidad actual, afectando no solo las condiciones materiales, sino también las aspiraciones, preocupaciones y modos de vida.

Después de este análisis se observa que los estudiantes se han apropiado de una conciencia histórica en diferentes grados, se identifica la comprensión del papel de los contextos y de las decisiones humanas en la construcción del pasado. Estas respuestas reflejan que no ven a la historia como una cronología de hechos, sino un proceso dinámico,

estructurado por acciones y tensiones sociales, así como lo plantea Zuluaga (2005), Sánchez Quintanar (2000) y Henao Montoya (2020).

La pregunta número tres dice: ¿Identifica un momento del pasado en el que las circunstancias políticas, económicas o culturales hayan influido en un evento de tu familia o comunidad? ¿De qué manera?, las respuestas de los estudiantes fueron:

SF1: Hace años, según lo que me han contado, uno de mis abuelos fue despedido por su familia para irse a trabajar en una hacienda. Nunca salía de allí y enviaba el dinero a su familia. Sin embargo, la situación económica empeoró y cayeron en la pobreza por la falta de recursos. Mi abuelo nunca salió de esa hacienda, hasta que se supo que había fallecido. Esto me enseña que, en ocasiones, es necesario hacer sacrificios por la familia.

SF2: Lo que más ha influido en mi familia fue la pandemia, ya que perdimos a varios seres queridos. A partir de entonces, tomamos más medidas para cuidarnos, como consumir vitaminas, hacer ejercicio y, de vez en cuando, salir de vacaciones para despejarnos de la rutina.

SF3: En mi comunidad, la llegada de personas que se hacían pasar por gente honesta afectó significativamente. Hubo robos de propiedades y situaciones de corrupción, especialmente en el ámbito político, lo que generó desconfianza y falta de trabajo.

SF4: La corrupción política ha afectado tanto a mi familia como a la comunidad. Se observa en los bajos salarios que se pagan por actividades domésticas y en muchos otros trabajos.

SM5: Mi familia está más atenta a las personas que aspiran a gobernar, pues no quieren que se repita una situación similar a la del Porfiriato, que provocó pobreza y

desigualdad. Valoramos el esfuerzo de quienes participaron en la Revolución Mexicana, gracias a los cuales hoy tenemos libertad, voz y voto.

SF6: Las circunstancias económicas influyeron en nuestra decisión de mudarnos. Mi madre es de Papalotla, pero las dificultades económicas nos obligaron a trasladarnos a San Pablo, con la familia de mi padre. Esta situación también llevó a mi madre a dejar de trabajar.

SM7: Cuando era pequeña, no me gustaba viajar, aunque mis padres insistían en hacerlo. Ahora que disfruto viajar, son ellos quienes ya no sienten el mismo entusiasmo.

SF8: Creo que la cultura ha influido poco en mi familia. La mayoría son católicos, aunque también hay testigos de Jehová, ateos y personas sin una religión definida. A pesar de las diferencias, existe respeto entre todos.

SF9: La situación económica nos afectó en una Navidad, cuando no pudimos organizar la cena familiar debido a la falta de recursos.

SF10: Cuando mi madre fue operada por un quiste, nos dimos cuenta de la importancia de contar con seguro médico. Gracias a esto, el gasto fue mínimo, pero entendimos que, para otras familias sin seguro, podría ser un problema grave.

SF11: La muerte de mi abuela provocó que mi padre se volviera más serio, lo que afectó su interacción conmigo y mi decisión de dejar el fútbol.

SM12: Mis padres siempre estuvieron más enfocados en trabajar que en pasar tiempo con mis hermanos y conmigo. Por ello, siento que no tuvimos una infancia completa ni recibimos su afecto.

SF13: Recuerdo una ocasión en que no teníamos nada que comer. Mi madre salió a buscar algo, pero tardó mucho y regresó sin alimento.

SF14: Las decisiones de los gobernantes influyen en cómo percibimos la justicia, la igualdad y la libertad.

SM15: Cuando me disloqué la mandíbula, mi familia acudió a un hospital público. Desde entonces, vamos allí ante cualquier emergencia.

El análisis de las respuestas de los estudiantes a la pregunta sobre la influencia de las circunstancias políticas, económicas o culturales en su historia familiar o comunitaria permite observar un nivel significativo de apropiación de la conciencia histórica, entendida como la capacidad de comprender el pasado como resultado de acciones y decisiones situadas en contextos específicos.

En primer lugar, los relatos de los estudiantes reflejan la comprensión de que las acciones de sus antepasados no fueron decisiones aisladas, sino respuestas a condiciones sociales, económicas o políticas particulares, tal como señala Sánchez Quintanar (2000). Por ejemplo, SF1 relata la historia de su abuelo, quien, en un contexto de precariedad económica, trabajó en una hacienda en condiciones de aislamiento, sacrificando su bienestar personal por el sustento familiar. Esta narración evidencia cómo el estudiante empieza a reconocer que las decisiones individuales están enmarcadas en necesidades sociales y económicas, que no pueden entenderse sin atender a su entramado social.

De manera similar, las respuestas de SF2 y SF6 destacan los efectos de eventos colectivos contemporáneos (como la pandemia o la crisis económicas) en las decisiones familiares, como cambios de residencia o transformaciones en los hábitos de salud. En esta

parte, los estudiantes vinculan su experiencia personal con circunstancias históricas más amplias, mostrando una conciencia de que las acciones actuales están también condicionadas por el contexto, cumpliendo así el principio de historicidad de la acción propuesto por Henao Montoya (2020).

Otras respuestas, como los de SF3, SF4 y SM5, subrayan el impacto de fenómenos políticos como la corrupción y la lucha histórica por los derechos civiles. SM5, particularmente, relaciona los esfuerzos revolucionarios del pasado con las libertades actuales, denotando una comprensión reflexiva sobre los procesos de cambio histórico; en este aspecto los estudiantes no solo reconocen los problemas del presente, sino que valoran las acciones del pasado como generadoras de transformaciones fundamentales.

Cabe resaltar que algunas respuestas, como mencionan SF7 y SM8, muestran una apropiación más incipiente de la conciencia histórica, aunque reconocen cambios culturales o en las dinámicas familiares, sus narraciones se centran en experiencias más personales, menos articuladas a procesos históricos colectivos. No obstante, incluso en estos casos, se vislumbra un primer nivel de sensibilización hacia la influencia del contexto personal.

Asimismo, la dimensión económica aparece reiteradamente como un factor determinante en las narraciones de SF6, SF9, SF10 y SM15, lo cual permite observar que los estudiantes identifican claramente cómo las condiciones materiales limitan o abren posibilidades de acción. Esta percepción coincide con la idea de que la acción humana en la historia se sitúa dentro de marcos de posibilidad determinados por estructuras sociales y económicas, pero también abierta a una reflexión.

Por último, las respuestas de SF11, SM12 y SF14 revelan una comprensión profunda del impacto emocional y sociopolítico de los eventos históricos en sus vidas, mostrando una

apropiación afectiva y crítica de la historia como el duelo, la falta de afecto en la infancia o la percepción de la justicia y la igualdad no son vistos como meras experiencias individuales, sino como consecuencias de los procesos históricos más amplios.

La pregunta número cuatro dice: ¿De qué manera las circunstancias políticas, económicas y culturales han influido en decisiones personales o de tu familia? las respuestas de los estudiantes fueron:

SF1: No recuerdo algún evento relacionado con la pregunta.

SF2: Como mencioné anteriormente, la pandemia influyó significativamente en mi familia.

Sujeto 3: En mi municipio, San Nicolás, hubo casos de fraude y corrupción que afectaron a generaciones anteriores de mi familia.

SF4: Estas circunstancias me han enseñado a reflexionar mejor antes de tomar decisiones importantes, buscando que no perjudiquen mi calidad de vida.

SM5: Ahora reflexiono más al momento de decidir por quién votar. Pienso en si esa persona beneficiará a la comunidad en el presente y el futuro. Además, considero importante conocer la cultura local y evaluar su impacto en la sociedad.

SF6: Han influido en mi forma de pensar, en las tradiciones y costumbres que sigo.

SM7: Consideré dejar de estudiar para apoyar a mi familia económicamente, pero mis padres me pidieron que continuara mis estudios y les ayudara más adelante. SF8: En

mi comunidad, la participación es limitada. Recientemente, le pidieron a mi madre que colaborara en la feria de la Concepción, pero no pudo hacerlo por falta de dinero.

Afortunadamente, no hubo problemas, ya que la participación no era obligatoria.

SF9: La economía familiar nos ha enseñado a moderar nuestros gastos y a priorizar necesidades básicas.

SF10: Las circunstancias influyen en la convivencia con los vecinos, sobre todo para temas como la seguridad y el mantenimiento del lugar donde vivimos.

SF11: La inseguridad en mi comunidad me llevó a tomar la decisión de estudiar en el COBAT.

SM12: La violencia en la zona ha hecho que mis padres no me permitan salir sola por las noches.

SF13: No lo sé.

SF14: Las decisiones gubernamentales pueden afectar nuestra percepción de la justicia, la igualdad y la libertad.

SM15: En mi comunidad sufrimos de escasez de agua, lo que obligó a mi familia a pagar una pipa cada semana.

En primer lugar, las respuestas de SF1 que dice “No recuerdo algún evento relacionado con la pregunta” y la de SF13 quién contestó “No lo sé”; estas respuestas indican un nivel bajo de apropiación de la conciencia histórica, pues aún no logran vincular sus experiencias personales o familiares a contextos sociohistóricos más amplios, esta desconexión limita su reconocimiento de pertenencia a procesos colectivos y de la influencia de factores estructurales en su vida.

Por otro lado, estudiantes como SF2 y SM5 muestran una mayor capacidad de conexión histórica, en la respuesta del primero menciona “la pandemia influyó significativamente en mi familia”, mientras el segundo responde así “Ahora reflexiono más al momento de decidir por quién votar. Pienso en si esa persona beneficiará a la comunidad

en el presente y el futuro”. Estas respuestas evidencian una comprensión situada, donde reconocen que sus acciones y decisiones están condicionadas por eventos históricos concretos y que sus elecciones personales repercuten en el bienestar colectivo. En particular, en SM5 se observa una apropiación más consciente, al valorar el acto del voto no sólo como individual, sino como parte de un proceso que moldea el rumbo de su comunidad.

Asimismo, estudiantes como SF4, SF9 y SM7 reflejan una apropiación incipiente pero significativa de la conciencia histórica al vincular su vida cotidiana con factores históricos. En la respuesta de SF4 afirmó “Estas circunstancias me han enseñado a reflexionar mejor antes de tomar decisiones importantes, buscando que no perjudiquen mi calidad de vida”; en la respuesta de SF9 dice “La economía familiar nos ha enseñado a moderar nuestros gastos y a priorizar necesidades básicas”, mientras que SM7 comparte que “Consideré dejar de estudiar para apoyar a mi familia económicamente, pero mis padres me pidieron que continuara mis estudios y les ayudare más adelante”. Estas narrativas permiten observar que, si bien no siempre formulan explícitamente una visión histórica compleja, sí reconocen que sus decisiones son respuestas a tensiones estructurales de su entorno.

En otro nivel de apropiación, respuestas como las de SF8, SF10, SF11, SM12 y SM15 muestran de manera más concreta la incidencia de las condiciones sociales en sus vidas. En este sentido SF8 relata “En mi comunidad, la participación es limitada. Recientemente, le pidieron a mi madre que colaborara en la feria de la Concepción, pero no pudo hacerlo por falta de dinero”, enseguida SF10 apunta “Las circunstancias influyen en la convivencia con los vecinos, sobre todo para temas como la seguridad y el mantenimiento del lugar donde vivimos”; después SF11 explica, “La inseguridad en mi comunidad me llevó a tomar la decisión de estudiar en el COBAT”; en la respuesta de SM12 menciona “La violencia en la

zona ha hecho que mis padres no me permitan salir sola por las noches”, al final SM15 añade “En mi comunidad sufrimos de escasez de agua, lo que obligó a mi familia a pagar una pida cada semana”; estas respuestas reflejan que los estudiantes logran identificar cómo su contexto sociopolítico y económico moldea decisiones clave en su vida diaria, aunque no siempre elaboran una reflexión histórica profunda sobre ello.

Finalmente, las respuestas de SF6 y SF14, permiten observar una apropiación más abstracta y generalizada. SF6 sostiene que “Han influido en mi forma de pensar, en las tradiciones y costumbres que sigo”, mientras que SF14 plantea “Las decisiones gubernamentales pueden afectar nuestra percepción de la justicia, la igualdad y la libertad”. Aunque estas respuestas son más generales, advierten una comprensión de que los procesos históricos y las estructuras sociales configuran no sólo las condiciones de vida, sino también los valores y las identidades personales.

En este sentido y siguiendo la línea de Sánchez Quintanar (2000), las decisiones y acciones de los estudiantes y sus familias se entienden mejor cuando se interpretan dentro de contextos específicos que los condicionan como son las crisis económicas, corrupción política, desigualdad de oportunidades, inseguridad social, entre otros. A su vez, la reflexión de Henao Montoya (2020) sobre la ética narrativa refuerza la idea de que estos relatos, al ser compartidos, cuestionan las condiciones dominantes y reflejan formas de actuar que, en muchos casos, desafían los límites de su entorno o buscan alternativas ante las restricciones impuestas.

La pregunta cinco a la letra dice ¿Cómo crees que los cambios políticos, económicos o sociales del país han influido en tu forma de ver el mundo? Las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes fueron:

SF1: Observo que cada presidente maneja al país de forma diferente. Por eso, considero importante analizar a los candidatos antes de votar, ya que las malas decisiones pueden afectar gravemente a la sociedad.

SF2: Las guerras a nivel mundial me han hecho ver que muchas personas actúan por egoísmo, sin pensar en los demás.

SF3: Los cambios políticos y económicos han traído mejoras, como una menor corrupción.

SF4: He aprendido que, para ayudar a los demás, primero debo aprender a resolver mis propios problemas.

SM5: Estos cambios me han hecho reflexionar sobre cómo sería el país si no hubiéramos avanzado política, económica y socialmente.

SF6: He notado que las circunstancias políticas y económicas afectan la convivencia y las relaciones entre las personas.

SM7: Estos cambios me han enseñado la importancia de seguir estudiando, incluso cuando la situación económica es difícil.

SF8: He comprendido que, aunque mi comunidad no es muy unida, es necesario colaborar para mejorar las condiciones colectivas.

SF9: Las dificultades económicas me han enseñado a ser más paciente y a valorar lo que tenemos.

SF10: La inseguridad y los problemas económicos me han mostrado que es fundamental mantener buenas relaciones con los vecinos.

SF11: La inseguridad en la comunidad me hizo valorar más la importancia de una educación segura.

SM12: He aprendido a ser más cuidadoso y a no salir solo por las noches.

SF13: No tengo una opinión clara al respecto.

SF14: He comprendido cómo las decisiones políticas influyen en nuestra percepción de la justicia y la igualdad.

SM15: La escasez de agua en mi comunidad me hizo valorar más los recursos naturales y la importancia de administrarlos correctamente.

En este análisis se observa que algunos estudiantes han comenzado a situar su experiencia personal en relación con procesos colectivos, mientras que otros aún presentan una apropiación incipiente o limitada de esta conciencia histórica, como se describe a continuación.

En primer lugar, respuestas como las de SF13 “No tengo una opinión clara al respecto” reflejan una escasa apropiación de la conciencia histórica; ya que este tipo de contestación evidencia que todavía hay estudiantes que no logran establecer vínculos entre sus vivencias personales y los cambios históricos de su entorno, quedando sus percepciones ancladas en lo inmediato y sin una mirada crítica hacia los procesos históricos más amplios.

Por otro lado, respuestas como las de SF1 “Observo que cada presidente maneja al país de forma diferentes; por eso, considero importante analizar a los candidatos antes de votar, ya que las malas decisiones pueden afectar gravemente a la sociedad”, esta respuesta muestra un nivel intermedio de apropiación; aquí, la estudiante reconoce la importancia de las decisiones políticas en la vida social y personal, y, al reflexionar sobre la necesidad de un voto informado, asume una actitud crítica hacia su participación como ciudadana. En este sentido, de acuerdo con Susana Henao Montoya (2020), se tiene presente un nivel emergente

de la conciencia histórica, pues comienza a cuestionar las prácticas políticas dominantes y busca alternativas responsables ante las tensiones presentes.

Asimismo, estudiantes como SF6 cuando menciona “He notado que las circunstancias políticas y económicas afectan la convivencia y las relaciones entre las personas” y SM5 dice “Estos cambios me han hecho reflexionar sobre cómo sería el país si no hubiéramos avanzado política, económica y socialmente” logran reconocer las tensiones sociales provocadas por el contexto y reflexionan críticamente sobre las alternativas de cambio y de mejora, lo que indica una apropiación significativa de la conciencia histórica. En particular, SM5 se sitúa dentro de una lógica reflexiva que reconoce la historicidad del presente, proyectándose incluso hacia escenarios contrafactuales “cómo sería el país si no hubiéramos avanzado”, mostrando un pensamiento histórico complejo.

Algunos estudiantes, como SM7 y SF9, reflejan una apropiación situada en la experiencia personal cotidiana, pero que, aun así, denota una vinculación con las condiciones estructurales. SM7 señala “Estos cambios me han enseñado la importancia de seguir estudiando, incluso cuando la situación económica es difícil” y SF9 menciona “Las dificultades económicas me han enseñado a ser más paciente y a valorar lo que tenemos”. Aquí, aunque las respuestas no abordan de manera explícita los procesos políticos o económicos a gran escala, si reconocen cómo estos impactan en las decisiones vitales, como continuar los estudios o modificar actitudes frente a la vida diaria.

En otro nivel, estudiantes como SF10, SF11 y SM12 enfocan su respuesta en la inseguridad y en la búsqueda de estrategias de protección. SF10 afirma “La inseguridad y los problemas económicos me han mostrado que es fundamental mantener buenas relaciones con los vecinos”, mientras que SM12 dice “He aprendido a ser más cuidadoso y a no salir solo

por las noches”. Estas respuestas muestran que los cambios sociales y económicos condicionan decisiones prácticas y cotidianas, lo que implica una conciencia histórica concreta, basada en la necesidad de adaptación ante las circunstancias adversas.

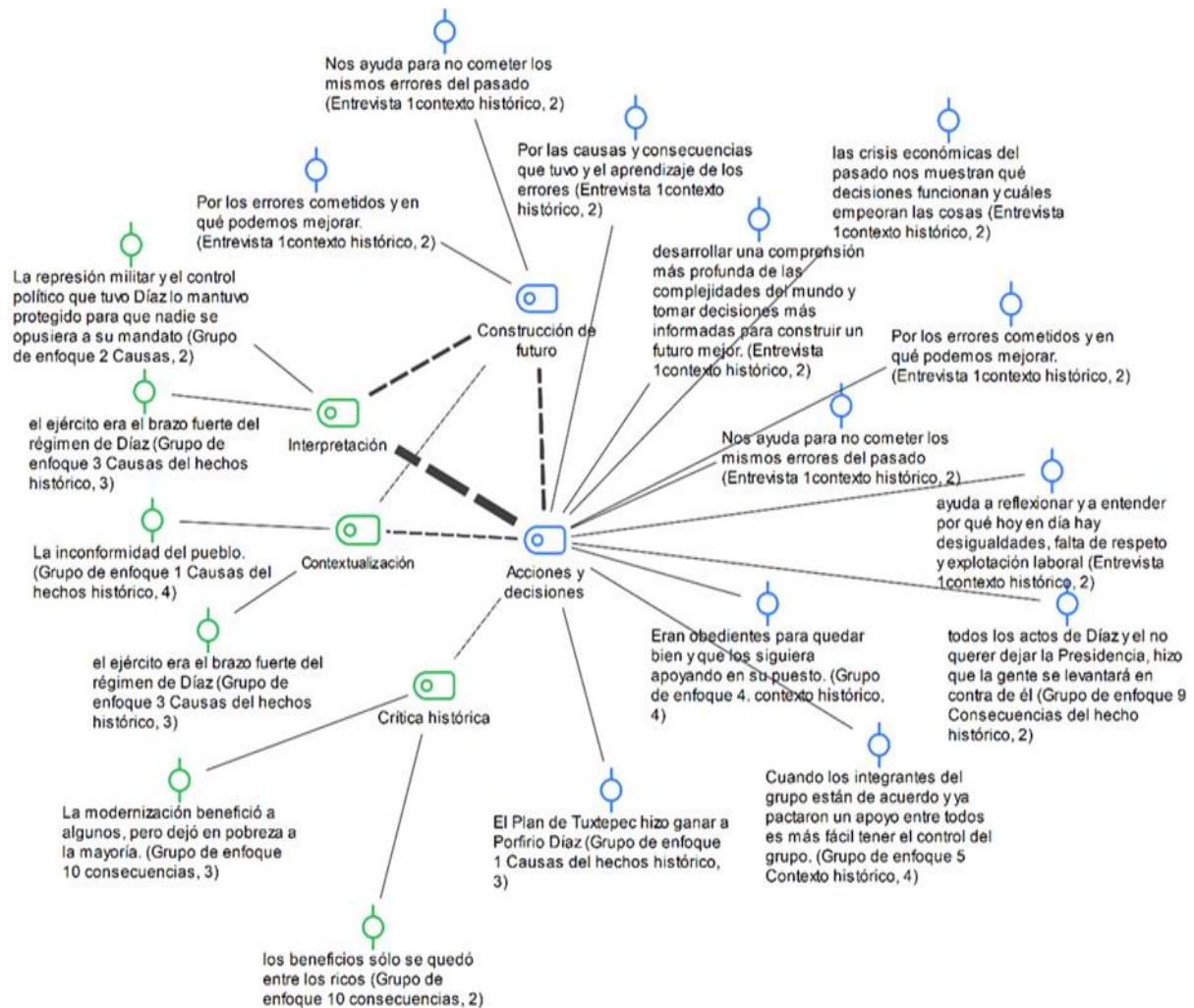
Respuestas como las de SF4 y SF8 también evidencian un reconocimiento de la importancia de la acción colectiva frente a los problemas sociales. En la respuesta de SF4 menciona “He aprendido que, para ayudar a los demás, primero debo aprender a resolver mis propios problemas” y SF8 indicó “He comprendido que, aunque mi comunidad no es muy unida, es necesario colaborar para mejorar las condiciones colectivas”. Ambas contestaciones demuestran que los estudiantes empiezan a visualizar la necesidad de intervenir en su entorno para transformarlo, fortaleciendo su papel como agentes históricos conscientes.

Por su parte, SF14 dijo “He comprendido cómo las decisiones políticas influyen en nuestra percepción de la justicia y la igualdad” y SM15 “La escasez de agua en mi comunidad me hizo valorar más los recursos naturales y la importancia de administrarlos correctamente” integran una reflexión más abstracta y ética. Estas respuestas evidencian un grado avanzado de apropiación, ya que reconocen no solo los efectos inmediatos de los cambios, sino también cómo éstos reconfiguran principios fundamentales como la justicia, la igualdad y la sostenibilidad.

Finalmente, respuestas como la de SF12 “Las guerras a nivel mundial me han hecho ver que muchas personas actúan por egoísmo, sin pensar en los demás” y SF3 “Los cambios políticos y económicos han traído mejoras, como una menor corrupción” muestran un incipiente sentido histórico global, donde los estudiantes vinculan eventos de gran escala como guerras mundiales, combate a la corrupción, etc.; con su percepción del ser humano y del progreso social.

Por último, se procede al análisis de la red semántica 8 que corresponde a la subcategoría de acciones y decisiones.

Red semántica 8: Subcategoría de acciones y decisiones



Fuente: Elaboración propia.

La red semántica 8 tiene como eje central la subcategoría de Acciones y decisiones, representado en color azul, que actúa como la unidad principal de análisis en el proceso histórico. A partir de este núcleo, se despliegan otras subcategorías, como lo es la

construcción de futuro de color azul, la interpretación, contextualización y crítica histórica que están en verde claro, así como el de sujetos y espacios de color amarillo.

En cuanto a las relaciones entre los conceptos, las conexiones más gruesas y por tanto más significativas, se dan entre acciones y decisiones y las categorías de contextualización, interpretación y crítica histórica, todas relacionadas con el pensamiento crítico histórico. En cambio, las conexiones hacia la construcción de futuro y sujetos y espacios son más delgadas, lo que sugiere un vínculo complementario, aunque de menor fuerza comparativa.

Respecto a las categorías de respuestas de los alumnos, se observa que, en el eje azul, es decir el de proceso histórico; los estudiantes reflexionan sobre el aprendizaje que ofrecen los errores del pasado, la comprensión de las desigualdades actuales y la importancia de tomar decisiones más informadas para la construcción de un futuro más justo. En el eje verde, el cual pertenece al pensamiento crítico histórico; los alumnos logran identificar causas y consecuencias específicas del régimen de Porfirio Díaz, como el militarismo, la represión, la pobreza y el control político, emitiendo juicios críticos sobre decisiones tomadas en ese contexto histórico. Finalmente, en el eje amarillo, correspondiente al de sujetos y espacios; se evidencia que los alumnos reconocen cómo ciertos sectores privilegiados, particularmente los ricos, se beneficiaron de la modernización, lo que revela una lectura crítica de los espacios sociales y de las relaciones de poder.

Al analizar la red semántica 8 desde la perspectiva teórica de Sánchez Quintanar y Susana Hena Montoya, se puede apreciar un proceso de apropiación de la conciencia histórica. Según estos autores, reconocer las acciones y decisiones dentro de su contexto social, político y económico es fundamental para la formación de dicha conciencia. Los estudiantes demuestran que comprenden que las decisiones históricas no fueron hechos

aislados, sin acciones condicionadas por las circunstancias, aunque también abiertas a diversas posibilidades de cambio.

Asimismo, los estudiantes identifican tensiones y conflictos históricos como la represión frente a la inconformidad popular o el contraste entre modernización y pobreza; lo que concuerda con la visión de que los sujetos históricos actuaron en escenarios cargados de tensiones reales. Además, las respuestas de los estudiantes reflejan una lectura ética y crítica de las decisiones históricas, avanzando hacia lo que Henao Montoya describe como el cuestionamiento de los códigos dominantes.

En conclusión, este análisis evidencia un avance significativo hacia la apropiación de la conciencia histórica. Los alumnos no se limitan a narrar hechos, sino que los interpretan, los critican y los contextualizan de manera reflexiva. La categoría de Construcción de futuro también muestra que los estudiantes comienzan a proyectar acciones presentes y futuras basándose en el conocimiento crítico del pasado, aspecto esencial en la formación de una auténtica conciencia histórica.

4.4.2 Subcategoría construcción de futuro

Ahora se procederá a analizar las cinco preguntas restantes y las respuestas correspondientes para describir los logros de los estudiantes en cuanto a la apropiación de una conciencia histórica.

Comenzando con la pregunta 6 que dice ¿De qué manera los eventos recientes (pandemia, guerra entre Rusia y Ucrania, crisis económica) han influido en tu vida, en tus decisiones personales o familiares? Las contestaciones de los estudiantes fueron:

SF1: La pandemia de 2019 trajo consigo muchas situaciones difíciles, como la pérdida de familiares. Afortunadamente, en mi caso, no fue así. Sin embargo, afectó mi educación, ya que no asistí a clases durante un año, de sexto de primaria a primero de secundaria. Esto me dificultó adquirir conocimientos, pues cuando los maestros preguntaban algo relacionado con sexto grado, yo no sabía responder debido a esa ausencia.

SF2: La crisis económica ha provocado ciertos cambios en mi familia. Por ejemplo, ahora solo compramos lo indispensable y dejamos de lado los gustos innecesarios.

SF3: La pandemia afectó especialmente a los países con bajos recursos. Muchas familias perdieron su empleo, lo que generó estrés y dependencia de la tecnología. Además, la guerra entre Rusia y Ucrania impactó el suministro de recursos que se exportaban a México.

SF4: La crisis económica ha influido en nuestra vida diaria, especialmente por el mal manejo de los recursos y la explotación laboral, ya que muchos obreros y mineros reciben una remuneración injusta.

SM5: Estos eventos han cambiado mi forma de ver la vida. Decidí cuidarme más y protegerme de posibles enfermedades, pues fue triste ver a tantas personas perder la vida y sus sueños. En mi familia también hubo pérdidas, lo que nos obligó a replantear planes y decisiones.

SF6: Influyeron en la elección de mis estudios y en algunas decisiones importantes que podrían haber cambiado mi situación actual.

SM7: No estaba al tanto de la guerra, pero sí sentí el impacto de la pandemia. Fue triste no poder salir ni convivir con mis amigos durante mi etapa de preadolescencia.

Además, surgieron conflictos familiares por el uso de la televisión e internet, debido a la conexión lenta y las clases virtuales.

SF8: El aislamiento me volvió una persona introvertida. Me sentía deprimida al ver las discusiones en casa y me alejé de mi familia tras contagiarme de COVID-19. Aun así, evité hablar del tema para no preocuparlos más.

SF9: Durante la pandemia me volví sedentario y descuidé mi alimentación, lo que deterioró mi salud. Sin embargo, reflexioné al respecto, comencé a hacer ejercicio y logré mejorar mi condición física.

SF10: La pandemia afectó mi rendimiento escolar. Perdí el hábito de hacer tareas y me volví más tímida, lo que dificultó mi regreso a clases presenciales. También me frustraba la rutina diaria y deseaba salir de casa.

SF11: Me hizo valorar más el trabajo y el dinero, además de adquirir algunos hábitos, como el uso constante de gorra.

SM12: Estos eventos influyeron en mi familia, ya que no estábamos acostumbrados a usar cubrebocas ni a depender tanto de la tecnología. Ahora, todos los niños tienen un teléfono celular.

SF13: No sé qué decir.

SF14: La pandemia alteró nuestros planes, impidió la convivencia sin protección y provocó el miedo a enfermarnos o perder a nuestros seres queridos sin la posibilidad de despedirnos.

SM15: Estos eventos cambiaron mi forma de pensar y actuar. Aprendí a hacer cosas que antes desconocía

De manera general, los estudiantes evidenciaron una comprensión de los procesos históricos como fenómenos que inciden directamente en su realidad inmediata y a partir de ello, comenzaron a construir reflexiones personales que apuntan a una transformación consciente de su vida y entorno.

Por ejemplo, SF1 reflexiona sobre cómo la pandemia afectó su educación cuando dice “Afectó mi educación, ya que no asistí a clases durante un año, de sexto de primaria a primero de secundaria”, reconociendo las consecuencias a largo plazo de un fenómeno histórico global en su formación académica. Esta conciencia de los impactos educativos abre la posibilidad de tomar decisiones informadas respecto a su futuro académico.

Asimismo, la respuesta de SM5 revela un nivel profundo de apropiación de la experiencia al mencionar “Estos eventos han cambiado mi forma de ver la vida. Decidí cuidarme más y protegerme de posibles enfermedades”; aquí se observa una internacionalización crítica del pasado reciente, que orienta cambios concretos en su comportamiento presente y en la planificación de su vida futura, en coherencia con la postura de Sánchez Quintanar (2000), quien sostiene que la historia debe vincularse a la circunstancia actual para ser significativa.

Otros estudiantes, como SF2, demuestran cómo las decisiones familiares han cambiado frente a la crisis económica “Ahora sólo compramos lo indispensable y dejamos de lado los gustos innecesarios”. Esta respuesta no solo indica una conciencia económica adaptativa, sino también la comprensión de cómo eventos globales condiciona las dinámicas cotidianas.

El impacto en el ámbito personal y familiar es también perceptible en SF8, quien menciona “El aislamiento me volvió una persona introvertida. Me sentía deprimida al ver las

discusiones en casa”; aunque el tono de esta respuesta es más introspectivo, denota una conciencia crítica del efecto que los procesos históricos tienen en la estructura emocional y social del individuo, un paso indispensable para la reflexión sobre el futuro, tal como lo señalan Aisenso, Virgili y Polastri (2020).

Otro alumno, como SF9 da cuenta de un proceso de autotransformación al decir “Reflexioné al respecto, comencé a hacer ejercicio y logré mejorar mi condición física”, lo que implica que no sólo reconocen las consecuencias del pasado reciente, sino que toman acciones concretas para modificar su situación futura, en línea con la construcción activa de su proyecto de vida.

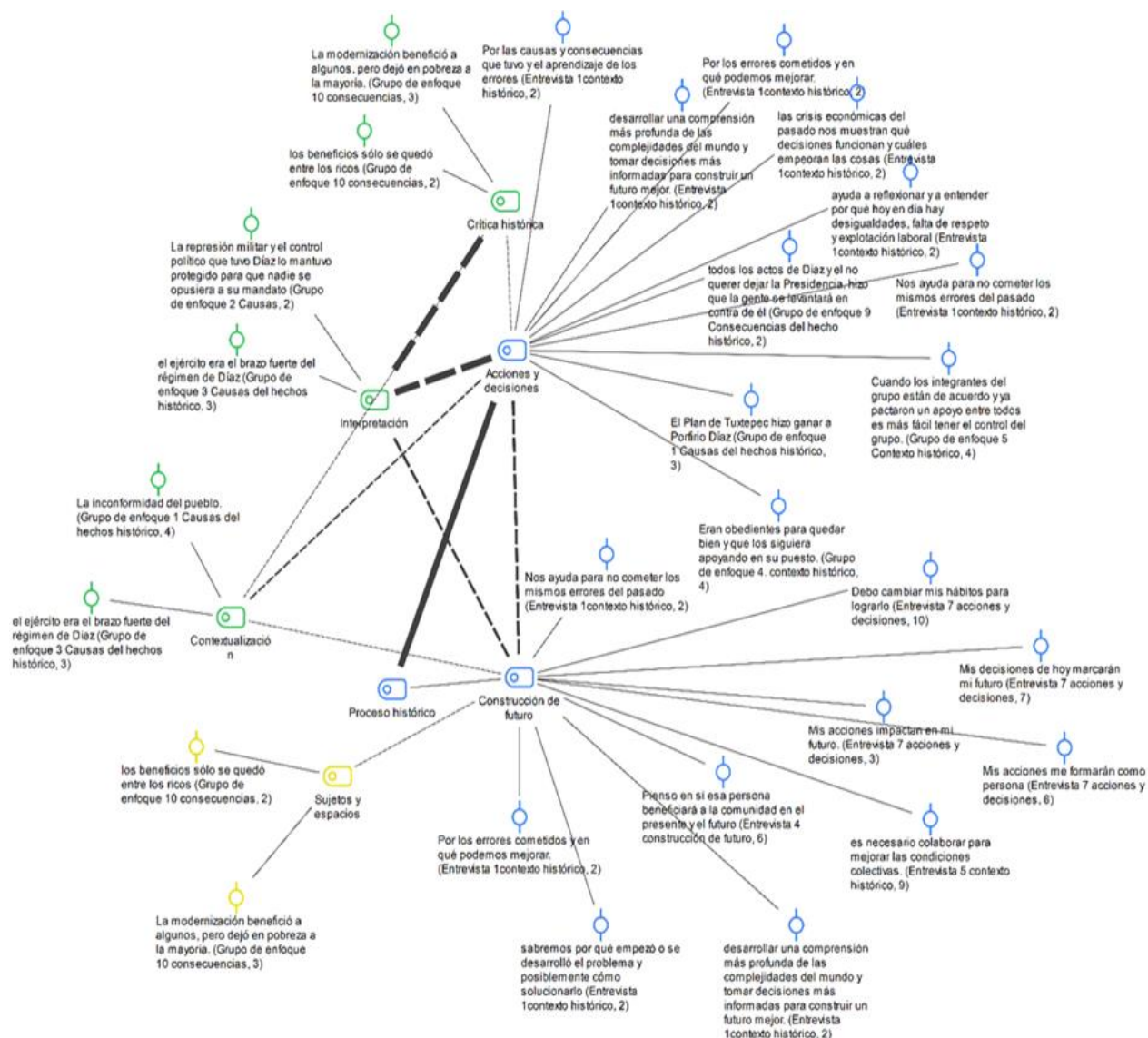
En este mismo tenor, SF6 expresa “Influyeron en la elección de mis estudios y en algunas decisiones importantes que podrían haber cambiado mi situación actual”, mostrando que el análisis de su entorno ha tenido un efecto directo en la toma de decisiones personales, elemento clave en el proceso de construcción de futuro que busca la enseñanza de la historia crítica.

Algunas respuestas, como la de SM7 quien dijo “No estaba al tanto de la guerra, pero sí sentí el impacto de la pandemia”, revelan que, aunque no todos los estudiantes manejan información global de manera equilibrada, sí logran identificar los fenómenos inmediatos que los afectan y extraer de ellos significados para su vida presente.

Por último, la respuesta de SF10 quien señaló “La pandemia afectó mi rendimiento escolar. Perdí el hábito de hacer tareas y me volví más tímida”, dan cuenta de una toma de conciencia sobre los efectos adversos de los eventos históricos, lo que constituye un primer paso hacia la reflexión crítica que podría llevar, en etapas posteriores, a la construcción de acciones de mejora personal y social.

Con todo lo anterior, se afirma que la mayoría de los estudiantes muestran un avance significativo en la apropiación de la conciencia histórica, particularmente en la construcción de futuro. Por último, se procede a analizar la red semántica 9 de la categoría de proceso histórico y su relación con otras categorías.

Red semántica 9: Categoría de proceso histórico



Fuente: Elaboración propia.

La estructura general de la red semántica 9 se organiza en torno al concepto central de la categoría de proceso histórico, del cual se desprenden dos grandes ramas principales, el de acciones y decisiones y el de construcción de futuro. Estas subcategorías se articulan con otras categorías del pensamiento crítico histórico, tales como la interpretación, crítica histórica, contextualización y sujetos y espacio. Las conexiones entre ellas, visualizadas a través de líneas de distinto grosor, reflejan la complejidad y profundidad de las relaciones que los estudiantes han establecido a partir de su análisis del pasado.

Dentro del pensamiento crítico histórico, identificado por el color verde; se observa que los alumnos han desarrollado capacidades importantes. A través de sus afirmaciones, evidencian la habilidad para identificar causas y consecuencias históricas, como el reconocimiento de que la modernización durante el Porfiriato dejó en pobreza a la mayoría de la población. Asimismo, demuestran una conciencia de los factores de represión militar y desigualdad social como elementos constitutivos del pasado. Este ejercicio de identificación no se queda en la mera descripción de los hechos, sino que avanza hacia una comprensión crítica de los errores históricos y su impacto en el presente, cumpliendo con los planteamientos de la conciencia histórica señalados en los marcos teóricos de la SEP (2022), Sánchez Quintanar (2000) y Henao Montoya (2020).

La relación entre pensamiento crítico histórico y acciones y decisiones es particularmente estrecha, como lo indican las líneas gruesas que unen las categorías de interpretación con acciones y decisiones. Esto evidencia que los estudiantes no sólo son capaces de identificar hechos aislados, sino que también interpretan sus significados y consecuencias dentro de un contexto más amplio, fortaleciendo así su conciencia histórica.

Del mismo modo, el mapa demuestra una relación fuerte con la crítica histórica, lo que señala que los alumnos son conscientes de la necesidad de cuestionar los resultados y motivaciones de las decisiones históricas.

En cuanto al proceso histórico de color azul, se aprecia que los estudiantes comprenden que las acciones y decisiones del pasado no surgieron de manera aislada, sino que fueron respuestas a contextos sociales, económicos y políticos determinados. Expresiones como “el ejército era el brazo fuerte del régimen de Díaz” o “La represión política protegió el mandato de Díaz” reflejan esta comprensión crítica del contexto histórico. Asimismo, en la dimensión de construcción de futuro, se destaca la capacidad de los alumnos para vincular los aprendizajes del pasado con la proyección de acciones personales y sociales futuras. Comentarios como “Debo cambiar mis hábitos para lograrlo” o “Mis acciones impactaran en mi futuro” demuestran una apropiación significativa del conocimiento histórico, orientándolo hacia la toma de decisiones informadas y reflexivas.

Esta proyección de futuro, fundamentada en la reflexión crítica del pasado, es precisamente uno de los indicadores de una conciencia histórica activa, tal como lo plantan la SEP (2022) y Sánchez Quintanar (2000). Los alumnos no se limitan a una comprensión lineal del tiempo histórico, sino que lo asumen como un proceso dinámico que implica responsabilidad y compromiso en la construcción de su propio devenir social.

En conclusión, el análisis del mapa mental, así como las afirmaciones de los estudiantes, muestran un avance significativo en la apropiación de la conciencia histórica. Los alumnos no sólo reconocen y analizan los hechos históricos, sino que los interpretan, hacen crítica y los contextualizan, estableciendo conexiones profundas entre el pasado, el presente y el futuro. De esta manera, reflejan una conciencia crítica que no considera al

pasado como un objeto muerto, sino como un insumo vital para la actuación reflexiva en su vida personal y en su entorno social. La adecuada utilización de categorías como interpretación, crítica histórica, contextualización, sujeto y espacios, vinculadas con acciones y decisiones y construcción de futuro, siguiendo los fundamentos teóricos de la SEP (2022), Sánchez Quintanar (2000) y Henao Montoya (2020), confirma que los estudiantes están en el proceso de convertirse en sujetos históricos activos y conscientes de su papel en la transformación de la sociedad.

Finalmente, se presenta la conclusión del análisis de la categoría de proceso histórico en una matriz de hallazgos significativos, actuando como síntesis final de la misma (véase tabla 5).

Tabla 5.
Matriz de hallazgos significativos. Categoría Proceso Histórico

	Acciones y decisiones	Construcción de futuro
Cualitativo	Los estudiantes reconocen cómo los eventos históricos afectan su vida personal y social, reflexionando sobre su impacto en educación, hábitos y decisiones cotidianas.	Los estudiantes comienzan a proyectar sus acciones y decisiones futuras, basándose en reflexiones sobre el pasado.
Resultados clave	Identifican efectos inmediatos en sus vidas.	Son pocos los que proyectan decisiones informadas, aunque falta profundidad.
Discusión	Aún falta identificar el impacto directo de eventos históricos en las decisiones cotidianas.	Cómo la reflexión histórica ayuda a la proyección de un futuro consciente.

Fuente: Elaboración propia.

4.5 Informe de resultados de la aplicación de la intervención didáctica

En este apartado se describe el informe de resultados de la aplicación de la intervención didáctica, se presentan las actividades y datos obtenidos con el propósito de explorar cómo el uso de las categorías de explicación histórica, pensamiento crítico histórico y proceso histórico contribuyen al desarrollo de la conciencia histórica en los estudiantes del plantel 23 de COBAT. La descripción de los hallazgos dará cuenta de las formas en que los estudiantes se aproximaron, reflexionaron y se apropiaron de la conciencia histórica durante este proceso.

El día 27 de noviembre de 2024, se llevó a cabo la aplicación de una intervención educativa planeada de manera cuidadosa, cuyo propósito fue generar en los estudiantes experiencias de aprendizaje orientadas a la construcción de la conciencia histórica (anexo 2). Esta intervención se desarrolló mediante el análisis, la comprensión y la reflexión crítica sobre la desigualdad social, tomando como base el estudio del Porfiriato como fenómeno histórico para la comprensión del presente.

La secuencia didáctica se desarrolló en una sesión de 100 minutos y se estructuró en tres momentos claramente definidos. Estos momentos se integraron de forma natural, permitiendo a los estudiantes construir progresivamente sus ideas y conocimientos en torno al tema. Desde el inicio, el ambiente en el aula se distanció de una clase tradicional, en este sentido, la estrategia utilizada para la movilización de conocimientos previos fue una proyección de imágenes (anexo 3) que mostraban un contraste claro ya que por un lado, había imágenes de mujeres humildes haciendo tortillas en el suelo, campesinos exhaustos por el trabajo físico y obreros en condiciones precarias y por el otro, la opulencia de las fiestas

porfirianas, trajes elegantes, sombreros amplios y joyas ostentosas que portaban los miembros de las élites privilegiadas.

Las reacciones de los estudiantes no se hicieron esperar, pues con asombro y cuestionamientos, comenzaron a identificar elementos familiares, muchos de los cuales aún están presentes en su entorno. Posterior y ante la pregunta ¿Qué observan en las imágenes? SF8 contestó “Esa mujer se parece a mi abuelita, ella también hace tortillas en el suelo” (estudiante de familia extensa). SM5 añadió “Yo he visto campesinos trabajando así en la comunidad”.

A la siguiente pregunta ¿Qué personaje importante identifican en las imágenes”, en ese momento SF4 reconoció de inmediato la figura de Porfirio Díaz; siguiendo al cuestionamiento ¿Quiénes creen que tenían el control de los recursos y la producción de esa época?, SF8 respondió “La gente adinerada que aparece en las fotos, ellos son los que tenían el control en el Porfiriato”. Finalmente, ante la pregunta ¿Cómo se distribuía la riqueza en el Porfiriato?, SF4 expresó “No hubo distribución de la riqueza, solo se quedaba en la clase alta”.

Este ejercicio de solicitar al alumnado observar imágenes acompañado de preguntas detonadoras como técnica de inicio resultó sumamente efectivo para recuperar conocimientos previos y conectar el pasado con su realidad inmediata, también se observó que las respuestas surgieron con naturalidad. Posteriormente, los estudiantes trabajaron en binas para activar una reflexión acerca de conceptos clave hallados a partir de la observación de las imágenes, pasando a escribirlas en el pizarrón para formar un esquema con términos como riqueza, campesinos, pobreza, trabajo pesado, fiestas ostentosas, hambruna, empresarios, mujeres ricas, mujeres pobres, hombres con conocimiento, etc. De todo esto es importante señalar

que la figura de Porfirio Díaz emergió no solo como personaje histórico, sino como símbolo de una estructura social profundamente desigual.

Durante el momento de desarrollo, la presentación en PowerPoint (anexo 4), mantuvo el interés y la atención de los estudiantes, a diferencia de la sesión de la proyección del video. El enganche para obtener la atención de los estudiantes fue iniciar con el cuestionamiento sobre el porcentaje de población pobre en el Porfiriato; esto despertó su curiosidad y les permitió dimensionar la gravedad de la desigualdad económica y social del periodo.

Toda vez que la meta de aprendizaje en el marco de la disciplina de Ciencias Sociales I, consistió en que los estudiantes identificaran los elementos que inciden en los procesos de producción y distribución, comprendiendo la satisfacción de las necesidades y el origen de las desigualdades, se planeó la vinculación con los factores de producción y distribución durante el Porfiriato.

Por ello, en la segunda diapositiva se explicó a los estudiantes brevemente dichos factores; en la tercera diapositiva, se abordó el contexto de las haciendas y minas del Porfiriato. Posteriormente, se plantearon preguntas contextualizadas tanto de aquella época como desde la actualidad, siendo la última pregunta la siguiente: ¿Observas algún cambio?, en esta etapa del desarrollo se pidió a los estudiantes que reflexionaran para responder en su libreta.

Después, se proporcionó a los estudiantes pequeños textos históricos, procediendo a su lectura, así como la visualización de videos acerca de la Huelga de Cananea y la Huelga de Río Blanco, estos videos provocaron un impacto emocional evidente. En el aula se mantuvo un silencio, las miradas eran serias, se mostraron rostros reflexivos. Luego, las preguntas detonadoras funcionaron como catalizadores para el análisis, pues surgieron

comentarios que comparaban los abusos laborales del pasado con casos actuales. En este momento didáctico, la participación se volvió más activa.

En este contexto, la estudiante SF11, con tono firme expresó “Es lo mismo que pasa ahora, solo que son distintas personas” SF10 agregó “Porfirio Díaz fue buen presidente, pero no para los mexicanos sino para los extranjeros, ricos y la gente que estaba cerca de él, para el pueblo no lo fue, porque dejó que los explotaran y abusaran de sus derechos”. SF11 concluyó “Entonces qué bueno que llegó la 4T porque piensan en la gente pobre”, a partir de esta última respuesta todos procedieron a reírse.

La última etapa de la sesión se enfocó en la consolidación de aprendizajes. Se solicitó a los estudiantes la elaboración de una línea de tiempo, pero no como una actividad mecánica, sino como una actividad reflexiva, para el caso se pidió que se acompañara una reflexión comparativa de la situación de desigualdad de ese entonces y ahora. Los equipos se integraron libremente por cinco estudiantes, se sumergieron en la búsqueda y selección de momentos históricos significativos, articulándolos con los conceptos de producción, distribución y desigualdad. En los productos de aprendizaje (anexo 4, 5 y 6) se observaron líneas de tiempo con distintos niveles de elaboración. Para efectos de esta investigación, se analizaron especialmente las reflexiones que las acompañaban, ya que éstas evidencian una comprensión más profunda del contenido

En este sentido, en el producto de aprendizaje del equipo uno expresó “Aunque todo pasó hace más de cien años, las cosas no son tan diferentes ahora. En el Porfiriato, los ricos eran los que mandaban y los pobres que eran los obreros y campesinos vivían muy mal. Hoy, aunque hay más leyes para proteger a los trabajadores, todavía hay mucha desigualdad”. También identificaron similitudes como: “Los ricos siguen teniendo el control de la

economía”, “Hay gente que sigue ganando muy poco por trabajar mucho” y “en el campo y en las ciudades, muchas veces los pobres no tienen oportunidades de mejorar”. También señalaron las siguientes diferencias: “Hoy hay más educación y leyes que protegen a los trabajadores, aunque a veces no se cumplan”, “el comercio global es mucho más grande, pero eso no ayuda a que lo pobres salgan adelante” y “gracias al internet, ahora podemos ver lo que pasa en el mundo y hablar de injusticias más rápido”. Concluyeron con un mensaje contundente: “Aunque el Porfiriato fue hace mucho tiempo, las desigualdades siguen siendo un problema. Ojalá que las cosas cambien y que haya más oportunidades para todos”.

En el producto de aprendizaje del equipo dos mencionó en su reflexión “Las desigualdades económicas y sociales del Porfiriato y las actuales tienen tanto semejanzas como diferencias. Son iguales, pero diferentes en ideas”. Al pedir una ampliación, SM5 explicó: “La similitud es que en la actualidad aún existe la pobreza; la diferencia es que, aunque ya hay más derechos y dicen que estamos como país mejor, aún no se ve que los obreros y campesinos ganen bien, siguen en lo mismo, pagos bajos y explotados”.

Finalmente, en el producto de aprendizaje del equipo tres señaló “Gracias al cambio de los tiempos, la esclavitud fue disminuyendo, pero a estas alturas sigue siendo una práctica. También, gracias a los extranjeros y a la gentrificación, los esclavos alzaron la voz y pelearon por sus derechos, en parte lo lograron, pero aún persisten esas prácticas”.

Después de observar los productos de aprendizaje obtenidos, es importante señalar que la integración de los equipos fue libre, pues no se dio una instrucción específica, más allá de que se conformaran en grupos de cinco integrantes; favoreciendo así a una dinámica colaborativa espontánea.

Por otra parte, la retroalimentación tanto del docente como entre pares no fue superficial, se propició a un ambiente de escucha activa, en el que las experiencias personales se entrelazaron con la histórica nacional. La conciencia histórica, más que un concepto, se convirtió en una herramienta viva para observar el presente con una mirada crítica. Los resultados de la intervención didáctica fueron contundentes, dado que la intervención no sólo cumplió con los propósitos curriculares, sino que permitió a los estudiantes activar su conciencia histórica al identificar la persistencia de estructuras de desigualdad y reconocer en la historia una vía para interpretar su propio entorno. Además, el enfoque constructivista brindó el andamiaje necesario para que el conocimiento no fuera impuesto, sino construido colectivamente, a partir de la experiencia, la emoción y la reflexión.

4.5.1 Descripción de los productos de aprendizaje

Como parte del cierre de la intervención didáctica diseñada bajo un enfoque activo, reflexivo y situado, los estudiantes del Plantel 23 de COBAT elaboraron de forma colaborativa un producto de aprendizaje por cada equipo de cinco integrantes. Dichos productos de aprendizaje consisten en líneas de tiempo interpretativas, acompañadas de reflexiones escritas, que les permiten articular procesos históricos del Porfiriato con problemáticas sociales contemporáneas. Este ejercicio fue clave para identificar el nivel de apropiación de la conciencia histórica y representa un resultado concreto del desarrollo de la categoría de explicación histórica, pensamiento crítico histórico y proceso histórico.

El primer equipo elaboró su línea de tiempo (anexo 4), vinculando hechos significativos del Porfiriato con sus consecuencias sociales, poniendo especial énfasis en la desigualdad persistente entre clases sociales; en su reflexión señalaron: “Aunque todo esto

pasó hace más de cien años, las cosas no son tan diferentes ahora... los ricos siguen teniendo el control de la economía, hay gente que sigue ganando muy poco por trabajar mucho”.

Este producto de aprendizaje evidencia un nivel alto de apropiación de la conciencia histórica, ya que los estudiantes fueron capaces, en principio, de reconocer procesos de larga duración en una desigualdad estructural. Asimismo, de establecer conexiones causales y relacionales entre pasado y presente. Además de incorporar un juicio ético en sus observaciones al señalar “Ojalá que las cosas cambien y que haya más oportunidades para todos”.

Lo anterior se alcanzó gracias a varios factores, uno de ellos fue la mediación didáctica centrada en el análisis de imágenes históricas y videos sobre las huelgas obreras, que provocaron una fuerte implicación emocional e intelectual; dando paso a la reflexión colectiva guiada en el aula, que permitió construir un marco común de significados antes de la elaboración del producto. Al mismo tiempo se respaldó con el diseño de un producto de aprendizaje en una actividad colaborativa y abierta, que fomentó la negociación de ideas, el contraste de perspectivas y la construcción de una postura compartida. Con base a lo anterior se puede afirmar que los participantes que integraron el equipo alcanzaron una apropiación crítica y estructural del proceso histórico.

El segundo equipo elaboró una línea de tiempo con estructura clara (anexo 5) aunque menos densa en contenido histórico. Su reflexión destacó “Las desigualdades económicas y sociales del Porfiriato y las actuales tienen tanto semejanzas como diferencias. Son iguales, pero con diferentes ideas”. Este grupo evidenció un nivel medio de apropiación de la conciencia histórica. Si bien logran identificar una continuidad entre el pasado y el presente,

su análisis permanece en un plano más descriptivo y general, sin desarrollar completamente los factores históricos que sostienen dicha continuidad.

No obstante, se reconoce un avance formativo importante, ya que el equipo asume que la historia no es un relato muerto, sino que tiene vigencia y puede explicar condiciones de la actualidad. Asimismo, introducen el concepto de transformación en el tiempo, reconociendo diferencias legales, discursivas y culturales entre contextos históricos. Al mismo tiempo expresan una actitud crítica que implica toma de conciencia social, aunque sin argumentación compleja. En la observación de este nivel se notó una participación activa, aunque menos estructurada, durante la fase de discusión se alcanzó una comprensión adecuada al eje temático, pero limitado en el manejo del lenguaje histórico y en el desarrollo de argumentos, con un alcance de apropiación media en cuanto a explicación histórica.

El tercer equipo elaboró una línea de tiempo (anexo 6) que resaltó la evolución de la esclavitud, los abusos hacia los trabajadores y la gentrificación como fenómenos de larga duración. En su reflexión afirmaron “Gracias al cambio de los tiempos, la esclavitud fue disminuyendo, pero a estas alturas sigue siendo una práctica. También... los esclavos alzaron la voz y pelearon por sus derechos... pero aún persisten esas prácticas.”

Este producto refleja un nivel inicial de apropiación de la conciencia histórica, caracterizado por una comprensión ética e intuitiva de las problemáticas históricas. La identificación de patrones estructurales como la explotación laboral o la desigualdad es un intento por resignificar los eventos del pasado en función del presente. Sin embargo, el

análisis carece de una contextualización precisa de los procesos históricos, por ejemplo, el uso del término “esclavos” en lugar de “obreros” o “peones” del Porfiriato. Además, falta una mayor claridad argumentativa y precisión conceptual, este resultado puede atribuirse a una mayor implicación emocional que analítica. Asimismo, existe la posible dificultad para distinguir entre diferentes etapas y categorías históricas. En el análisis cualitativo de los productos obtenidos, se evidencia que la secuencia didáctica diseñada para lograr en los estudiantes una apropiación de la conciencia histórica a través de la generación de experiencias de aprendizaje, si alcanzó su objetivo, porque logró movilizar procesos reflexivos significativos entre estos. Si bien, los niveles de apropiación fueron diversos porque fueron desde el inicial hasta el avanzado; todos los productos reflejan en mayor o menor medida, una ruptura con la enseñanza memorística de la historia.

Además, la elaboración colaborativa de los productos fortaleció habilidades argumentativas, promovió el diálogo horizontal y permitió que los estudiantes construyeran sentido histórico desde su experiencia situada. Esta estrategia fue clave para consolidar aprendizajes significativos.

Por tanto, puede concluirse que los productos de aprendizaje obtenidos al finalizar la aplicación de la secuencia no solo representan una evidencia tangible del proceso educativo, sino que constituye una manifestación concreta del desarrollo de la conciencia histórica, alcanzada mediante el trabajo colaborativo, la mediación docente reflexiva y la conexión vivencial con los contenidos históricos, resumiéndose en el siguiente mapa mental.

Red semántica 10.

Articulación de la intervención didáctica



Fuente: Elaboración propia

La red semántica 10 presenta la propuesta educativa centrada en el análisis histórico para la comprensión de factores de producción, distribución y desigualdad a través del estudio del periodo del Porfiriato.

En el primer ramaje presenta el propósito general que es analizar experiencias de aprendizaje derivadas de la aplicación de una secuencia didáctica con estudiantes del plantel 23 de COBAT, con el fin de comprender el proceso de apropiación de la conciencia histórica.

El segundo ramaje se presenta el fundamento teórico metodológico que sustenta el enfoque constructivista, con autores clave como Lev Vygotsky, David Ausubel y Jerome Bruner. Además, se incorporan como categoría principal el pensamiento crítico histórico y sus subcategorías contextualización, interpretación y pensamiento crítico histórico.

El tercer ramaje presenta el diseño de la intervención para la asignatura de Ciencias Sociales I, aplicado el día 27 de noviembre de 2024, con una sesión de 100 minutos con el tema central de El Porfiriato, situación económica, política y social; siendo la meta de aprendizaje “Comprender los factores de producción y distribución; reflexionando sobre el origen y la permanencia de la desigualdad a través del análisis de los procesos de producción a través de una línea de tiempo para comprender las desigualdades históricas y actuales.

En el cuarto ramaje se observan las evidencias de enseñanza como son los materiales y recursos didácticos con el objetivo que los estudiantes vivan una experiencia de aprendizaje que les genere una apropiación de la conciencia histórica, con la mención de las evidencias de aprendizaje pretendidos.

En el quinto ramaje se menciona las etapas de la sesión distribuidas en tres momentos: inicio desarrollo y cierre, con sus respectivos tiempos y actividades didácticas que conforman

la secuencia. Por último, se presentan los productos de aprendizaje obtenidos de cada equipo en donde se identifican el nivel de apropiación de la conciencia histórica alcanzado.

4.6 Triangulación metodológica de comparación de resultados

Para llegar a comprender un fenómeno tan complejo como es el desarrollo o apropiación de la conciencia histórica en estudiantes del Plantel 23 de COBAT fue necesario la aplicación de instrumentos de investigación de carácter cualitativo que permitieran observar, explorar, analizar y describir las experiencias vividas por los estudiantes. Por ello, en este capítulo representa un momento clave en el proceso de investigación que es el cruce y diálogo de los resultados obtenidos para construir una visión más amplia, profunda y enriquecida de la realidad estudiada para responder con mayor certeza a las preguntas que guiaron esta investigación. A continuación, se presenta la tabla 6 con la información integradora de los resultados del grupo de enfoque, cuestionario escrito y la entrevista semiestructurada, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 6

Información integradora de los instrumentos de investigación

Código	Explicación Histórica	Proceso Histórico	Pensamiento crítico histórico	Nivel de apropiación	Justificación teórica
SF1	Identifica patrones en la historia.	Reconoce similitudes entre pasado y presente.	Ve la historia como guía para entender su tiempo.	Medio	Reconoce causalidades, pero la conexión con acciones concretas aún es incipiente (SEP, 2022; Zuluaga, 2005).

SF2	No participó en la actividad.	Relaciona datos históricos con la actualidad.	Escasa problematización crítica.	Bajo	Reconoce causalidades, pero la conexión con acciones concretas aún es incipiente (SEP, 2022; Zuluaga, 2005).
SF3	Muestra capacidad de interpretación a acontecimientos pasados	Ve en el pasado lecciones de prevención.	Reflexión crítica básica.	Medio	Aunque reconoce causalidades y factores aún predomina una visión lineal (Valdés y Pérez, 2023).
SF4	Entiende desigualdades actuales desde el pasado.	Reconoce permanencias de problemas sociales.	Alta capacidad de análisis y reflexión.	Alto	Realiza interpretación crítica de estructuras sociales históricas (Quintar, 2018).
SM5	Menciona errores y advertencias.	Asocia errores pasados a situaciones actuales.	Reflexión más empírica que crítica.	Medio	Hay conexión de pasado-presente, pero sin análisis de factores estructurales (Zuluaga, 2005).
SF6	No participó	Entiende acciones pasadas como solución.	Reflexión situacional limitada.	Medio Bajo	Predomina el aprendizaje práctico sin profundizar en las causalidades históricas (SEP, 2022).
SM7	No participó	Interpreta el pasado como oportunidad de cambio.	Reflexión sobre errores.	Medio bajo	La comprensión del tiempo histórico aún es muy limitada (Zuluaga, 2005).
SF8	No participó	Busca entender impactos históricos.	Aproximación crítica emergente.	Medio	Comienza a construir narrativas con causalidades (Valdés y Pérez, 2023).

SF9	Percibe repetición de situaciones.	Asocia hechos históricos con el presente.	Reflexión rudimentaria.	Bajo	Se requiere mayor profundización en la temporalidad y los factores (Zuluaga, 2005).
SF10	No participó	Reflexiona sobre errores y soluciones.	Alta interpretación y análisis crítico.	Alto	Identifica una conexión entre histórica y realidad social.
SF11	Reconoce la complejidad del mundo actual.	Propone decisiones informadas.	Visión crítica y proyectiva.	Alto	Identifica relaciones pasadas y propone acciones futuras reflexivas (Sánchez Quintanar, 2000).
SM12	No participó	Aprende de errores del pasado.	Reflexión intermedia.	Medio	Relaciona hechos, pero requiere fortalecer la mirada crítica de procesos (Valdés y Pérez, 2023).
SF13	No participó	Juicio de valor sin análisis histórico profundo.	Reflexión limitada.	Bajo	Falta estructuración de pensamiento histórico complejo (Zuluaga, 2005).
SF14	No participó	Falta de relación explícita con procesos históricos.	Crítica socioeconómica incipiente.	Medio bajo	Aún no articula adecuadamente pasado y presente en su análisis (Sánchez Quintanar, 2000).
SM15	No participó	Propone soluciones a partir de la comprensión histórica.	Análisis prospectivo o emergente.	Medio	Manifiesta disposición a construir explicaciones causales y proyectivas (Valdés y Pérez, 2023).

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los datos contenidos en la tabla anterior permite observar que, dentro de la población de estudio, integrada por 15 estudiantes, presenta una diversidad de niveles en la apropiación de la conciencia histórica.

En la misma, destaca que los estudiantes SF4, SF10 y SF11 alcanzaron un nivel alto de apropiación, dado que lograron establecer relaciones complejas entre el pasado y el presente, pudieron interpretar críticamente las condiciones estructurales históricas y proyectan su análisis hacia la construcción de un futuro más consciente y autónomo, en sintonía con las propuestas teóricas de Quintar (2018), Zuloaga (2005) y Valdés y Pérez (2003).

En contraste, un grupo importante de estudiantes como SF1, SM5, SF8, SM12 y SM15, se encuentran en un nivel medio; estos estudiantes lograron identificar algunas relaciones causales y reconocen actores y espacios históricos relevantes. Sin embargo, su interpretación todavía muestra limitaciones porque tendieron a enfocarse en aspectos aislados o de manera fragmentada, no lograr la integración entre causas, consecuencias, acciones, decisiones y contexto. Siguiendo a lo señalado por Sánchez Quintanar (2000), se puede decir que estos estudiantes ya muestran capacidad de reconocer hechos significativos en la historia, pero aún requieren fortalecer su capacidad para vincularlos críticamente con las realidades presentes y futuras.

Aunque, en este mismo grupo, algunos estudiantes como SF8 y M15 comenzaron a mostrar indicios de un pensamiento más proyectivo, en especial al plantear cómo las decisiones del pasado pueden orientar soluciones en el presente, lo cual se alinea con la subcategoría de construcción de futuro (SEP, 2022). Sin embargo, necesitan consolidar su

habilidad para contextualizar de manera más amplia y crítica las dinámicas históricas que estudian.

Por otra parte, los estudiantes SF3, SF6, SM7 y SF14 se posicionan en un nivel medio-bajo; pues estos estudiantes muestran comprensión de los hechos históricos pero su análisis tiende a ser lineal y fragmentado. Predomina una mirada en la que el pasado es visto principalmente como un repertorio de errores y advertencias, sin una reflexión más profunda sobre las estructuras sociales, políticas o culturales que dieron forma a esos procesos. De acuerdo con Zuluaga (2005) y Valdés y Pérez (2023), este grupo requiere fortalecer particularmente su comprensión del tiempo histórico y del entrelazamiento de múltiples factores en la construcción de los fenómenos sociales.

Finalmente, un pequeño grupo de estudiantes como SF2, SF9 y SF13, permanece en un nivel bajo, evidenciando dificultades para construir narrativas causales complejas, articular sujetos y espacios o proyectar su conocimiento hacia el análisis crítico de la realidad contemporánea. Estas respuestas tienden a limitarse a observaciones superficiales o nostálgicas, sin una conexión fundamentada con los procesos históricos.

En conclusión cabe señalar que las categorías de explicación histórica, pensamiento crítico histórico y proceso histórico se encuentran interrelacionadas en las respuestas de quienes muestran un nivel alto de apropiación, lo cual confirma que el desarrollo de la conciencia histórica no se da de manera fragmentada, sino como un proceso integrado que combina la comprensión, análisis y proyección crítica, tal como lo plantea la teoría de Jorn Rusen (2004), retomada por autores como Cataño Balseiro (2011).

4.7 Nube de palabras

La siguiente nube de palabras representa los conceptos que los estudiantes expresaron en la investigación; el tamaño de cada palabra refleja la fuerza con la que apareció en los discursos y pensamiento de los estudiantes. Así las más grandes indican la ideas más repetidas y compartidas, mientras que las más pequeñas son voces menos frecuentes, pero igualmente valiosas para los objetivos que se persiguió.

Además, se procedió al análisis de los resultados obtenidos en la nube de palabras con el propósito de explorar las palabras que fueron más recurrentes, emitidas dentro de los discursos de los estudiantes al contestar las preguntas que integraron los distintos instrumentos de investigación y así conocer la importancia de conceptos dentro de su proceso cognitivo en la apropiación de la conciencia histórica.

En este sentido, la nube de palabras revela de manera inmediata que palabras como familia, decisiones, problemas, pasado, acciones y comunidad son las más destacadas, sobresaliendo en tamaño y color. Estas palabras reflejan el núcleo de preocupaciones y reflexiones de los estudiantes al momento de pensar en la historia y en su vínculo con la realidad actual.

Con esto en mente, el hecho de que la palabra familia aparezca como la más reiterada, sugiere que los estudiantes interpretan los procesos históricos no solo desde una perspectiva colectiva o nacional, sino también desde su entorno más inmediato. Esto coincide con lo planteado por Matute (2016), quien señala que el contexto personal es fundamental para dar significado a los procesos históricos, por ello, la historia para ellos se vive y se comprende primero en la esfera familiar, donde los cambios sociales, económicos y políticos se hacen tangibles.

Organizador gráfico 1.

Nube de palabras



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, términos como decisiones, acciones y errores destacan la importancia que los estudiantes otorgan a la disposición humana en los procesos históricos. Estos conceptos reflejan un poco comprensión, pero significa que para ellos los cambios en la historia no son automáticos ni inevitables, sino que derivan de las decisiones tomadas en condiciones específicas, lo cual resuena con el planteamiento de Sánchez Quintanar (2000) sobre la necesidad de analizar críticamente las acciones de los sujetos históricos.

También, la palabra pasado ocupa un lugar central en el discurso estudiantil, lo que sugiere que, aunque el futuro y el presente están en su horizonte de reflexión con palabras como futuro y contexto, los alumnos reconocen que comprender los problemas actuales implica un regreso constante al pasado. Esta conexión es esencial para el desarrollo del pensamiento crítico histórico (SEP, 2022), pues permite establecer vínculos entre acontecimientos pasados y su impacto en el presente. Además, conceptos como problemas, desigualdad, economía, pobreza y comunidad reflejan que, para los estudiantes, los hechos históricos no son lejanos o ajenos, sino que se conectan directamente con problemáticas sociales actuales. Este hallazgo es relevante porque muestra que la enseñanza de la historia empieza a generar en ellos una conciencia histórica comprometida, en la que no solo identifican eventos aislados, sino que analizan sus consecuencias estructurales en su vida cotidiana y comunitaria.

En conclusión, la nube de palabras constituye una representación visual valiosa de las rutas cognitivas que los estudiantes transitaron durante el proceso de investigación. Esto refleja un avance hacia la apropiación de una conciencia histórica, donde el análisis del pasado y la identificación de problemas sociales son parte integral de su reflexión.

Sintetizando, la nube de palabras permitió mirar de manera sencilla pero profunda aquello que los estudiantes valoran y asocian con la historia. Al destacar términos como familia, decisiones, pasado y comunidad, se confirma que su manera de entender los procesos históricos está ligada tanto a su vida cotidiana como los grandes acontecimientos sociales. Esta representación no solo muestra sus preocupaciones más cercanas, sino también de manera en que comienzan a relacionar el pasado con los retos del presente, dando pasos firmes hacia la construcción de una conciencia histórica.

CAPÍTULO V

PROPUESTA PEDAGÓGICA

5.1 Aspectos contextuales

En la actualidad el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT), responsable de la formación de más de 16 mil 900 estudiantes se encuentra inmerso en un proceso de transformación educativa derivado por la implementación del nuevo modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) donde se señala enfáticamente que los docentes deben saber diseñar estrategias de aprendizaje que lleven al estudiante a alcanzar el perfil de egreso señalado en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2019.

Por ello, la deficiencia en la formación pedagógica del docente representa un obstáculo importante para alcanzar los objetivos establecidos y alineados con los principios pedagógicos que demanda el MCCEMS y más, en lo referente al recurso socio cognitivo denominado Conciencia Histórica, el cual se considera parte esencial del currículo fundamental; su importancia radica en que este recurso tiene como finalidad la formación de ciudadanos críticos y reflexivos conscientes de su realidad para tomar decisiones informadas que repercutirán en definitiva en su vida futura.

Para conocer el origen de esta problemática, se debe analizar las diversas causas que la generan, entre las cuales destaca el diseño de los procesos de ingreso al servicio docente en educación media superior; por ejemplo, la Ley General para el Sistema de las Maestras y los Maestros del 2019, si bien, en su artículo 57, fracción primera contempla la competencia docente sobre la adecuación de sus prácticas educativas al contexto regional; también

establece que el perfil del aspirante debe responder a los estipulado en el Profesiograma del Bachillerato General, en esta parte se observa la prioridad que se da la formación disciplinaria de los aspirantes, por encima de la formación pedagógica, dejando de lado las competencias pedagógicas mínimos necesarias para una práctica docente efectiva.

Aunado a ello, se detecta una escasa oferta de formación docente continua realmente eficaz, para los profesores en servicio, lo cual limita sus posibilidades de adquirir herramientas pedagógicas acordes a las nuevas exigencias curriculares. Si bien, el COBAT cuenta con una academia de Conciencia Histórica, su alcance y eficacia han resultado insuficientes para cumplir con las metas del MCCEMS ya que sesiona una vez por semestre, lo que impide una verdadera preparación didáctica especializada. Lo anterior trae como consecuencia, una enseñanza centrada en la transmisión de contenidos, dejando de lado la reflexión crítica contextualizada y humanista para la formación de ciudadanos responsables

En este contexto, se explica claramente las causas del porqué los estudiantes no logran consolidar aprendizajes significativos, ni relacionan los procesos históricos, en una enseñanza tradicional que los limita a una comprensión del pasado pues es presentado en fragmentos; lo cual dificulta su capacidad para establecer relaciones entre el pasado y su realidad, obteniendo mínima comprensión de los problemas actuales; de esta manera, se ve limitado su desarrollo personal y social; llevando a la consecuencia de no alcanzar los principios fundamentales de la Nueva Escuela Mexicana que propone una formación integral crítica reflexiva y humanista.

Aún y con todo este problema, el COBAT tuvo de frente el reto de implementar desde el semestre 2023 B el Nuevo Marco Curricular Común de la Nueva Escuela Mexicana, por lo tanto, tiene que reconocer de manera urgente la necesidad de mejorar la práctica

pedagógica de sus Profesores que imparten el recurso sociocognitivo de Conciencia Histórica; por ello, como propuesta se ha diseñado el curso formativo de “Conciencia Histórica: estrategias para una enseñanza transformadora”, dirigido a los integrantes de la Academia de Conciencia Histórica. Este curso, tiene como principal propósito fortalecer las competencias pedagógicas de sus docentes, dotándolos de innovadoras herramientas pedagógicas que favorezcan una enseñanza más significativa y centrada en el estudiante.

Asimismo, es conveniente mencionar que esta propuesta formativa responde ampliamente a una visión estratégica y está respaldada por los principios del Modelo de Gestión Educativa Estratégica del Programa Escuelas de Calidad, así como por los Estándares de Gestión para la Educación Básica, establecida por la Secretaría de Educación Pública (2010); ambos documentos educativos, están dirigidos a promover una gestión escolar que atienda las necesidades del colectivo docente y apuesta por la mejora continua de la práctica educativa de los mismos.

Por lo que respecta a su sustento teórico, el curso se fundamenta en teorías constructivistas del aprendizaje, tomando como referente a Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner y David Ausubel. Es a partir de estas teorías que se diseña e implementa una estrategia de enseñanza que incluya actividades prácticas, trabajo colaborativo, problemas actuales y momentos de reflexión; con el objetivo de que los docentes experimenten experiencias de aprendizaje significativos, que respondan a los retos del contexto educativo actual y a su vez, aprendan a diseñar actividades de enseñanza que más adelante implementarán en el salón de clases.

No obstante, la implementación del curso considera condiciones logísticas esenciales tales como espacios adecuados, recursos tecnológicos básicos y la designación de un

instructor especializado en pedagogía y enseñanza de la conciencia histórica; también es cierto que uno de los retos más importantes es el aspecto financiero, pero, afortunadamente su viabilidad se sostiene gracias a su alineación con las políticas educativas vigentes y al impacto positivo que generará en la mejora de la calidad del servicio educativo de COBAT.

En este sentido, el curso que se ofrece no sólo responde a la necesidad institucional de formación docente antes descrita, sino también representa una oportunidad para transformar las prácticas educativas de los docentes; dejando atrás la enseñanza tradicional y unidireccional, para que en su lugar se dé paso a un espacio de aprendizaje con un entorno educativo dinámico, dónde el estudiante pueda reflexionar, cuestionar y construir su propio conocimiento desde una mirada histórica crítica.

En efecto, gracias al enfoque constructivista sobre el cual se diseñó esta propuesta pedagógica se da lo que afirma Ortiz (2015), quien señala que el conocimiento se construye en comunidad mediante el diálogo y la interacción; en consonancia con esta afirmación la propuesta articula teoría y práctica formación disciplinar y formación pedagógica de manera que se mejore la experiencia educativa tanto de docentes como de estudiantes.

En conclusión, el curso “Conciencia Histórica: estrategias para una enseñanza transformadora”, representa una estrategia institucional concreta y viable para fortalecer las competencias pedagógicas de la planta docente de COBAT, para consolidar una enseñanza centrada en el desarrollo del pensamiento histórico crítico; alineado perfectamente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Agregando que esta propuesta está orientada no sólo a mejorar la calidad educativa del que habla el artículo 3 de la Constitución Mexicana, sino también, a la profesionalización de una docencia más consciente, reflexiva y capaz de construir aprendizajes significativos en el alumnado.

Por último, para mejor comprensión de lo antes mencionado se sugiere consultar el Tópico uno titulado “Aspectos críticos de la gestión educativa” (anexo 14). El Tópico II titulado “Soporte conceptual metodológico y estratégico de la propuesta pedagógica” (anexo 15) y el gráfico de Árbol de problemas (anexo 13).

5.2 Aspectos Teóricos

La relevancia de una gestión pedagógica en el ámbito educativo es un tema que debe ser considerado como parte de la institución, debido a que constituye un instrumento fundamental que permite la articulación entre los propósitos curriculares y las prácticas docentes. Esta forma de gestión, promueve que la escuela recupere su esencia como espacio de socialización, reflexión crítica y formación integral al vincular la teoría con una práctica pedagógica contextualizada, comprometida y consciente por parte de la comunidad docente (Castro, 2009); de esta manera el proyecto de gestión pedagógica a través del curso propuesto, se concibe como una oportunidad para fortalecer el vínculo entre el conocimiento y la realidad educativa, respondiendo de manera coherente a las necesidades del contexto y del estudiantado.

Bajo este marco, el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT) se encuentra abierto a un proceso de transformación pedagógica alineado con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) lo cual demandan nuevas formas de abordar el aprendizaje; de esta manera, con el cumplimiento de una función pedagógica se garantiza una estrategia clave para alcanzar una educación de calidad, centrada en el desarrollo profesional de los docentes reconociéndolos como agentes de cambio; consecuentemente, esta transformación implica que el docente no sólo actúe como transmisor de conocimientos,

sino también como un sujeto reflexivo capaz de generar ambientes de aprendizaje pertinentes, que propicien experiencias significativas (Barbera, Chirinos, Vega y Hernández, 2021).

Con la implementación del Nuevo Modelo Educativo, uno de los principales desafíos que enfrenta el subsistema COBAT, es fortalecer la enseñanza de la Conciencia Histórica, pues es un componente curricular fundamental para la formación de la ciudadanía; por lo tanto, se debe reconocer que a pesar de que el profesorado cuenta con una sólida formación disciplinaria, muchos carecen de herramientas pedagógicas que les impide abordar esta asignatura con un enfoque humanista y transformadora; siendo una urgencia la implementación del curso propuesto como parte del proceso de formación docente continua.

Al concebir a la gestión pedagógica como un proyecto estratégico institucional orientado a mejorar e innovar las prácticas educativas, lleva al compromiso de una planificación rigurosa y una visión integradora, que garantice la coherencia entre el currículum, la práctica pedagógica y las metas institucionales; por lo mismo, resulta necesario que dentro de una gestión educativa se fortalezca al docente no sólo en lo técnico, sino también en lo ético y social; promoviendo una práctica crítica y comprometida con la transformación del entorno (Castro, 2009), que se logrará con la puesta en marcha del curso propuesto.

Es importante subrayar la participación de los directivos en esta gestión pedagógica, el cual debe ser activa, propositiva y autónoma; tal como lo plantea Rico Molano (2016), quienes señala la importancia de que directivos asuman una responsabilidad directa en la mejora de los procesos educativos; en este mismo sentido, se recalca que para la construcción de una educación inclusiva y de calidad, la exigencia de una gestión que atienda a las necesidades de toda la comunidad educativa, que fomente la colaboración entre sus miembros

y el establecimiento de metas comunes, orientadas a mejorar los aprendizajes y la convivencia escolar dentro de la institución.

Por lo anterior, el curso “Conciencia Histórica: estrategias para una enseñanza transformadora”, representa una propuesta de formación docente que responde a estas necesidades; su diseño se basa en principios pedagógicos actuales y está en total alineación con los documentos normativos fundamentales, tales como los Estándares de Gestión para la Educación Básica y el Programa Escuelas de Calidad (SEP, 2010), los cuales reconocen a la capacitación continua del profesorado como un eje esencial para mejorar la calidad educativa. De esta manera, la propuesta formativa busca fortalecer la práctica docente desde una perspectiva constructivista, colocando al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje.

Con respecto a la estructura del curso, éste se encuentra diseñado en tres bloques temáticos que consideran en principio a los fundamentos teóricos y metodológicos de la enseñanza histórica, seguido de la planificación y evaluación formativa y, por último, las estrategias para fomentar la participación estudiantil y la reflexión ética del docente. El enfoque metodológico que se empleó se encuentra inspirado en las teorías de aprendizaje de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Brunner y David Ausubel; en estas teorías se reconoce al aprendizaje como un proceso social, significativo y situado, donde el docente desempeña un papel central como mediador.

Gracias a este diseño, el docente comprende que el conocimiento no es una transmisión pasiva de información, sino más bien, una construcción colectiva enriquecida a través del diálogo, la experiencia y la interacción con el entorno (Ortiz, 2015). Es así como esta propuesta reconoce al docente como un actor clave en la transformación educativa,

donde su labor debe estar acompañada por procesos de formación continua en el estudiante, dotándole de herramientas pedagógicas pertinentes, además de promover una actitud reflexiva y crítica frente a su propia práctica profesional.

Asimismo, se puede observar cómo el curso se encuentra debidamente alineado con el Mapa Curricular Común de la Educación Media Superior (MCEMS), el cual refuerza su pertinencia y al mismo tiempo su obligatoriedad que se señalan dentro de los planes y programas de estudios vigentes. En este sentido, garantiza que los contenidos y estrategias didácticas abordadas respondan a los lineamientos oficiales, adaptándolas a las particularidades del contexto institucional de COBAT.

En cuanto a su implementación, el curso contempla aspectos logísticos importantes como la disposición de espacios adecuados, el uso de recursos tecnológicos básicos, la selección de instructores capacitados en pedagogía y en lo disciplinar de la Conciencia Histórica. Aún y cuando puedan presentarse retos financieros, su viabilidad se respalda tanto en lo normativo, como en el impacto positivo que genera en la mejora de la calidad educativa del subsistema.

Finalmente es importante precisar que esta propuesta responde a una necesidad institucional dentro de un marco ético y legal establecido en los documentos normativos educativos actuales, porque la formación continua del profesorado es un derecho respaldado por el artículo tercero de la Constitución Mexicana, en consonancia con los principios de la NEM, ya que impulsa una educación inclusiva, contextualizada y centrada en la dignidad humana. De esta manera el curso fortalece las competencias pedagógicas del docente y consolida su compromiso social y ético con la comunidad estudiantil, siendo un esfuerzo compartido por construir una escuela más justa crítica y transformadora.

Para más información se recomienda consultar el Tópico uno titulado “Aspectos críticos de la gestión educativa (anexo 14) El tópico II titulado “Soporte conceptual metodológico y estratégico de la propuesta pedagógica” (anexo 15) y el Tópico III “Propuesta de curso de práctica docente flexible (profesionalización)” (anexo 16).

5.3 Aspectos Metodológicos

La metodología del curso “Conciencia Histórica: estrategias para una enseñanza transformadora” se fundamenta en una gestión pedagógica que responde directamente al documento Estándares de Gestión para la Educación Básica establecido en el marco del Programa Escuelas de Calidad de la Secretaría de Educación Pública. Por ello, este enfoque metodológico, reconoce la importancia de la formación continua y la actualización profesional de los docentes como elementos clave para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y transformar la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica, contextual y reflexiva.

Asimismo, desde la estructura del curso se implementó una metodología constructivista que favorece la participación activa del profesorado, con el propósito de fortalecer su competencia pedagógica y favorecer su capacidad en el diseño de estrategias didácticas innovadoras. Para ello, el curso se fundamenta en lo señalado por el estándar A.4, que se centra en el perfeccionamiento pedagógico, orientando este proceso al destacar que los directivos y docentes deben capacitarse de forma continua y aplicar los conocimientos adquiridos en su práctica cotidiana. Entonces, bajo esta premisa, el curso ofrece un espacio de actualización en la profesionalización docente, donde los saberes teóricos se articulan con experiencias concretas del aula, de tal manera que cada docente pueda reflexionar sobre su

práctica educativa en el salón de clases y adecuarla a las necesidades reales de su comunidad educativa.

En este tenor, el procedimiento metodológico se basa en una secuencia de actividades formativas hacia el docente, que combina el estudio teórico con el análisis de casos, el trabajo colaborativo y el diseño de propuestas pedagógicas. En esta combinación de acciones, se promueve la creación de ambientes de aprendizaje dónde los docentes puedan experimentar, adaptar y evaluar diversas estrategias didácticas que innoven su enseñanza de la conciencia histórica.

Asimismo, la dimensión contextual contemplada dentro de la gestión pedagógica, también se encuentra estipulada en el estándar A.21, estableciendo que los directivos y docentes deben promover su desarrollo profesional para transformar sus escuelas en comunidades de aprendizaje, con estrategias didácticas pertinentes al contexto. Por esta razón, en el diseño del curso se consideró la construcción de un espacio colectivo, donde los docentes compartirán experiencias, discutirán los desafíos de la enseñanza y construirán propuestas de solución en una colaboración conjunta entre pares, fomentando un sentido de pertenencia profesional.

También es conveniente mencionar que la propuesta metodológica contempla otras dimensiones clave de la gestión escolar, por ejemplo, la dimensión organizativa, considerada en el Estándar 8, que enfatiza el compromiso con la enseñanza y la responsabilidad en el cumplimiento de los planes y programas de estudio. En este sentido el compromiso es con el profesorado encargado de impartir el recurso socio cognitivo de la Conciencia Histórica, por formar parte del currículo fundamental y por brindar herramientas para una enseñanza innovadora que refuerce el compromiso ético y profesional del docente, capacitándolo en el

uso de nuevas metodologías y prácticas educativas que respondan a los retos actuales del nivel medio superior.

Otra dimensión es la dimensión administrativa, señalada en el Estándar 18, hace referencia al aprovechamiento de los recursos humanos disponibles para garantizar el aprendizaje del alumnado; por ello, está dirigida específicamente a la planta docente que imparte Conciencia Histórica, teniendo como objetivo optimizar las capacidades del personal docente mediante estrategias de formación que potencien su creatividad, liderazgo y disposición hacia la innovación pedagógica que se adapte a las distintas realidades de cada plantel.

Desde la metodología constructivista, el docente se concibe como guía y mediador del aprendizaje, siendo capaz de construir experiencias de aprendizaje significativas que conectan el pasado con el presente y que se desarrolle en los estudiantes la habilidad de pensar históricamente, superando a la enseñanza tradicional centrada en la memorización, para dar paso a una educación transformadora mediante el cual, el estudiante se perciba en el centro del proceso educativo.

Como parte de la metodología constructivista, el curso considera el uso de técnicas didácticas como mapas conceptuales, aprendizaje basado en proyectos, estudio de casos, debates y portafolios reflexivos; estrategias extraídas del fascículo de la UnADM, mismas que favorecen un aprendizaje activo y profundo. De esta manera, se posiciona el docente como mediador del conocimiento y no como simple transmisor de contenidos, estimulando su desarrollo profesional para que pueda implementar en sus procesos de enseñanza y evaluación, una innovación y transformación en el aprendizaje de los estudiantes.

En conclusión, esta propuesta metodológica basada en el enfoque constructivista que articula los principios de la Nueva Escuela Mexicana promoverá una educación crítica, contextualizada y humanista, cuya transformación se refleja en un diálogo profundo, una reflexión crítica y la cooperación colectiva entre docentes. Es de esta forma, que el curso representa una herramienta metodológica eficaz, viable y sustentable para fortalecer el perfil docente, con la renovación de sus estrategias de enseñanza, pero, sobre todo, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes.

Para más información sobre esta propuesta, se recomienda consultar el Tópico uno titulado “Aspectos críticos de la gestión educativa (anexo 14) El tópico II titulado “Soporte conceptual metodológico y estratégico de la propuesta pedagógica” (anexo 15) y el Tópico III Titulado “Propuesta de curso de práctica docente flexible (profesionalización)” (anexo 16).

5.4 Propuesta pedagógica “Conciencia Histórica: Estrategias para una enseñanza transformadora”

El presente apartado tiene como propósito presentar una propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de la Conciencia Histórica en el nivel medio superior. Dicha propuesta surge como respuesta a los retos que enfrenta la enseñanza de la historia en el marco de la Nueva Escuela Mexicana y del Nuevo Marco Curricular Común, los cuales demanda una profesionalización de los docentes en torno a sus competencias pedagógicas. Bajo esta perspectiva, se plantea un diseño que reconoce el papel central de las y los docentes como facilitadores y mediadores del conocimiento histórico, capaces de promover aprendizajes significativos y contextualizados.

Por tal motivo, esta propuesta pedagógica fue diseñada bajo un largo proceso de reflexión, en el que se visualizó el cumplimiento de una gestión pedagógica por parte de la institución educativa, por ello, se contempló la profesionalización de la planta docente encargada de impartir el recurso socio cognitivo de Conciencia Histórica. En esta tesitura, la intención de esta propuesta va mucho más allá, pues responde a una responsabilidad ética con las y los docentes que cursarán este programa y, por consiguiente, con los estudiantes que ellas y ellos forman día con día. A fin de que este compromiso se traduzca en una práctica efectiva, el eje rector de este diseño será la formación de docentes capaces de promover una conciencia histórica activa, reflexiva y crítica, con herramientas pertinentes para trasladar estos aprendizajes al aula de forma significativa.

Por lo anterior, el curso fue pensado como una oportunidad para la formación profesional pedagógica del docente, en el cual, teoría y práctica dialogan estrechamente en los contextos reales del profesorado de Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT). En este sentido, la pedagogía que lo sustenta está centrada en el docente, reconociéndole su potencial para interpretar la realidad actual a través de una comprensión de la historia como una construcción viva, dinámica y contextual. Por esta razón, se parte de una visión que valora la diversidad de docentes en sus perfiles, trayectorias y entornos de desempeño, ofreciendo escenarios de aplicación pedagógica acompañados de manera institucional.

Al mismo tiempo, este curso de formación docente se sustenta en una pedagogía crítica y humanista, que busca equilibrar fundamentos conceptuales, estrategias didácticas y dimensiones éticas. A partir de esto, se pretende que la o el docente no sólo comprendan la relevancia de la Conciencia Histórica en la formación ciudadana, sino también adquiera

recursos específicos para llevar este conocimiento a su práctica pedagógica. Así como también, esta propuesta toma en cuenta los lineamientos del Profesiograma de Educación Media Superior 2023-2024 y los principios de gestión pedagógica, donde se señala el papel del docente como generador de ambientes de aprendizaje pertinentes al contexto, emocionalmente seguros y éticamente comprometidos.

En cuanto a su estructura, el curso se organiza en tres bloques temáticos, desarrollados en nueve sesiones de cinco horas cada una. Cada sesión está construida sobre una secuencia didáctica que articula conocimientos teóricos, actividades prácticas y espacios de reflexión tanto individual como colectiva. A propósito de esto, los temas se abordan de forma progresiva, partiendo de las bases conceptuales de la conciencia histórica hasta llegar a su aplicación en el diseño de propuestas didácticas transformadoras.

En cuanto a los aprendizajes esperados estos están definidos conforme el contenido de cada sesión, las sesiones están agrupadas en tres bloques; en primer lugar durante las tres primeras sesiones, se abordan las bases teóricas, orígenes y evolución del concepto de conciencia histórica; relacionadas con el desarrollo de la competencia disciplinar; luego de la cuarta a la sexta sesión, se analizan las implicaciones de este enfoque en la planeación didáctica, el diseño de estrategias y la evaluación; todo ello vinculado a la competencia pedagógica; finalmente de la sesión séptima a la novena, se enfatiza el papel ético del docente, en la formación ciudadana desde una mirada crítica democrática y empática, lo cual corresponde el desarrollo de la competencia contextual.

Como resultado de lo anterior se identifican tres dimensiones claves a desarrollar en cada bloque; siendo los conocimientos, las habilidades y las actitudes, éstas incluyen conocer los antecedentes y fundamentos actuales de la conciencia histórica, planear con enfoque

formativo para promover aprendizajes significativos y construir interacciones éticas y contextualizadas que favorezcan el desarrollo integral del estudiantado; fortaleciendo los tres grandes ámbitos del quehacer docente que es el disciplinar el pedagógico y el contextual.

En lo que concierne el perfil de ingreso, se considera que los docentes tengan previamente conocimientos básicos en planeación didáctica, la experiencia frente a grupo y claro está, un interés genuino por reflexionar sobre su papel como formador de la conciencia histórica. A lo largo del curso las y los docentes transitan por un proceso formativo dividido en 3 bloques temáticos enfocados cada uno en el desarrollo de una competencia específica.

Es así como en el primer bloque se enfoca en lo disciplinar, el cual busca impulsar el docente a que analice las bases actuales de la conciencia histórica con el objetivo de darle un sentido a su quehacer docente, esta competencia es imprescindible ya que permitirá al docente reconocer que la enseñanza de la historia no sólo implica el dominio de contenido sino también la habilidad de una visión crítica del pasado y el diálogo constante con el presente para proyectar alternativas para su futuro.

El segundo bloque está centrado en la competencia pedagógica del docente, el cual propone la habilidad de planear con enfoque formativo, con el objetivo de que los docentes aprendan a promover aprendizajes significativos; partiendo de la idea que enseñar va más allá de seguir un programa de estudios, pues se requiere de una planificación intencionada, coherente con los propósitos formativos pero también, que sea sensible a las necesidades de los estudiantes, asegurándose que esta planeación sea bajo una perspectiva de metodologías activas, donde involucran al estudiante como un sujeto responsable de su propio proceso educativo.

Por último, en el tercer bloque se aborda la competencia contextual, orientada a que el docente diseñe estrategias didácticas que propicien un ambiente de respeto, donde las interacciones entre el docente y el alumno sean éticas y respetuosas a su entorno. Es así como este curso se concibe la labor educativa como un ejercicio profundamente humano y situado, que reconoce la diversidad de experiencias, realidades y aspiraciones de los estudiantes. Bajo este enfoque, se busca que los docentes se sometan a una reflexión constante para generar vínculos pedagógicos respetuosos, empáticos y comprometidos con la realidad social de su comunidad estudiantil.

En este sentido se espera que al concluir el curso las y los docentes hayan desarrollado una práctica educativa crítica, reflexiva y ética; orientada al desarrollo de la conciencia histórica de los estudiantes; reconociendo el valor de este recurso sociocognitivo para la formación ciudadana del alumnado. De la misma manera, los docentes estarán capacitados para diseñar estrategias didácticas con un enfoque formativo, capaces de promover aprendizajes pertinentes y contextualizados en un ambiente de respeto, de justicia, de pertinencia y de pertenencia comunitaria.

Asimismo, se pensó en el perfil de los facilitadores del curso, quienes deben de poseer una formación académica sólida, preferentemente con estudios de licenciatura en educación, historia, ciencias sociales o humanidades; se consideran además aquellos con posgrado en docencia, filosofía de la educación o estudios históricos, así mismo se requiere experiencia práctica en contextos escolares, con el propósito de asegurar una efectiva comprensión y articulación entre teoría y práctica.

Respecto a la forma de evaluar, en principio debe quedar claro que una evaluación es concebida como un proceso continuo, formativo y profundamente humano; en este sentido,

para iniciar el curso propuesto se aplicará una evaluación diagnóstica con el objetivo de identificar conocimientos y expectativas del curso, a lo largo del curso se aplicará evaluaciones formativas con base en las actividades prácticas colaborativas y reflexivas y se concluye con una evaluación integral, que considera productos finales individuales y grupales aplicables al contexto real de la enseñanza.

Sobre la acreditación del curso, se requiere que el docente cuente con una asistencia mínima del 80% así como la entrega total 100% de los productos de aprendizaje señalados en el curso; dentro de los criterios de evaluación se contempla la participación activa, la calidad reflexiva de los productos, la contextualización de los contenidos y una actitud comprometida y colaborativa por parte del docente; incluyendo además, aquellos espacios de retroalimentación continua, autoevaluación y coevaluación, que forman parte de cada sesión y que constituyen los elementos que enriquecen la experiencia formativa.

Para la implementación del curso, se contemplan recursos materiales básicos como lo es el equipo de cómputo, papelería, espacios físicos funcionales y los insumos básicos necesarios. En términos financieros se estima un costo por participante de \$1,600.00 pesos, el cual incluye materiales didácticos, servicio de café y los honorarios del equipo académico responsable del diseño e implementación, es importante resaltar que la coordinación del curso estará a cargo de la Maestra en Educación Superior María Guadalupe Reyes Capilla quién dará el seguimiento de la calidad del curso.

Como conclusión, es oportuno decir que este curso representa una propuesta pedagógica innovadora, que contempla componentes éticos, críticos y contextualizados, que llevan a formar docentes capaces de enseñar la Conciencia Histórica de forma viva, comprometida y significativa a través de experiencias transformadoras que resignifica la

mirada de profesorado y refuerza su papel como agente de cambio dentro de su comunidad educativa.

Para mayor claridad sobre esta información se sugiere consultar el Tópico II titulado “Soporte conceptual metodológico y estratégico de la propuesta pedagógica” (anexo 15), así como el Tópico III titulado “Propuesta de curso de práctica docente flexible” -profesionalización- (anexo 16).

5.5 Guía del participante

En esta sección se describe la guía del participante del curso “Conciencia Histórica: estrategias para una enseñanza transformadora”, el cual es un material de apoyo que integra todas las actividades planeadas, para que las ejecute el participante a lo largo del curso; su diseño resalta el enfoque formativo, profundo, práctico y crítico con el que se pretende la profesionalización pedagógica.

Con este material el docente podrá estar actualizado en el avance del curso cuando sus compromisos no le permitan asistir; así que de manera autónoma los docentes tendrán la oportunidad de transitar de la simple reproducción de contenidos históricos hacia una práctica pedagógica verdaderamente emancipadora. Esta guía contempla los tres bloques donde se desprenden las nueve sesiones, explicando en una narrativa pedagógica lo que busca generar en el participante; una conciencia histórica propia, además de promover su autonomía profesional y consolidar capacidades críticas para diseñar estrategias didácticas contextualizadas y significativas.

En todas las sesiones, desde la etapa de inicio hasta el final, el docente debe tener la disposición y actitud para transformar su entorno en un espacio de encuentro y reflexión. El

docente debe ser consciente que antes de asumir su rol como guía de un proceso formativo, debe mirar hacia adentro para explorar sus conocimientos previos, además de reconocerse como facilitador de aprendizajes significativos con sus estudiantes, también como un sujeto histórico inmerso en un proceso educativo colectivo, dicho de otra forma, este primer momento no es un requisito formal; sino más bien, un punto de partida esencial para que el docente se sitúe en su propia experiencia y comience a resignificar su práctica pedagógica como una vivencia compartida y transformadora.

La estrategia de reflexión antes señalada, se sustenta en una comprensión de aprendizaje influida por el pensamiento, dicho por Carlos Tünnermann Bernheim (2011), en esta perspectiva, el estudiante en este caso el docente participante, se convierte en protagonista activo de su propio aprendizaje; ser consciente que el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que se construye a partir de las experiencias previas, las estructuras cognitivas individuales y los diálogos significativos en contextos sociales, de ahí la generación de un pensamiento proactivo.

En este sentido, al inicio de todas las sesiones el docente no sólo se reconoce su propia historia recuperando los conocimientos previos; sino que también, se invita a los docentes a mirar a sus estudiantes como sujetos históricos, con saberes, vivencias y contextos propios, que merecen ser reconocidos, mediante actividades de recuperación de conocimientos. Consecuentemente, se ayuda al docente a comprender que enseñar no es dictar, sino más bien provocar el pensamiento a través de un acompañamiento en la construcción del conocimiento a través de estrategias didácticas contextualizadas.

En esta tesitura, el primer bloque se orienta el desarrollo de la competencia disciplinar, proponiendo el análisis de definiciones teóricas conceptuales, llevando su

comprensión a través de la elaboración de un mapa conceptual y una línea de tiempo sobre la evolución del concepto de conciencia histórica, permitiendo a los docentes la comprensión de los antecedentes del concepto hasta su aplicación educativa actual.

Cabe mencionar que su enfoque constructivista se alinea a los principios de la Nueva Escuela Mexicana, porque vinculan la teoría y práctica mediante la lectura, el análisis y el diálogo entre docentes, analizan la conciencia histórica como una herramienta social cognitiva, reflexionando sus retos dentro del aula; Asimismo, se busca su comprensión a través de la elaboración de esquemas conceptuales, exposiciones, redacción de informes reflexivos y presentaciones de ideas en plenaria; todo esto, a través de una dinámica colaborativa horizontal, esencial para la construcción de la autonomía profesional.

En el segundo bloque, se pretende desarrollar la competencia pedagógica a partir de la reflexión sobre la acción didáctica vivida por las y los docentes en el aula. En este bloque se estudian las metodologías activas, enunciadas en el fascículo “100 Técnicas Didácticas de Enseñanza y Aprendizaje (UnADM, 2023). Estas actividades de aprendizaje como líneas de tiempo, artículos periodísticos, cuadros comparativos y secuencias de clase, mismas que se encuentran contempladas en este bloque, permiten al docente experimentar, reflexionar y valorar las diversas formas de intervención pedagógica, lo cual fortalece su capacidad para tomar decisiones pertinentes según las necesidades de su grupo y los propósitos educativos.

La intención de integrar las actividades antes señaladas es la de orientar al docente en el diseño de estrategias didácticas eficaces para fomentar el pensamiento crítico del estudiantado y abordar el pasado desde múltiples perspectivas. Estas estrategias acompañadas de espacios para la coevaluación, la reflexión compartida y la

retroalimentación entre pares, impulsan un aprendizaje colectivo que enriquece el sentido ético y profesional del docente.

En el bloque III se incorporan 2 dimensiones: la ética y la ciudadanía participativa, en el que, a través de estrategias didácticas como el análisis de imágenes, vídeos, debates y reflexiones sobre temáticas, así como la comunicación asertiva, la participación estudiantil y los derechos humanos, se reconoce que enseñar historia conlleva también a tomar una postura y cultivar la empatía. Por ello, el docente aprenderá a diseñar este tipo de estrategias para abordar problemáticas sociales actuales, comprendiendo que la historia es un instrumento vivo que fomenta el pensamiento crítico para una transformación social.

Al final del curso, en la última sesión se invita a los docentes a pensar la historia desde una perspectiva ética. En esta sesión, se analiza el papel del docente como facilitador y agente de cambio, se contrastan posturas en torno a la neutralidad y el compromiso, y se termina con la elaboración de un cartel informativo sobre principios éticos, así como una lista de compromisos personales. En esta sesión se pretende que el docente integre conocimientos, emociones y valores, proyectando una práctica educativa que logre una conciencia histórica activa, crítica y transformadora en el estudiantado. Para más información se recomienda consultar el Tópico II titulado “Soporte conceptual, metodológico y estratégico de la propuesta pedagógica” (anexo 15) y la Guía del participante (anexo 18).

5.6 Guía de la instructora o instructor

Esta guía es, ante todo, un recurso didáctico estructurado y funcional que orienta de manera precisa a quienes coordinan el desarrollo del curso, es decir, al instructor o instructora. Su finalidad es apoyar su implementación, ofreciendo instrucciones claras para

la enseñanza, la organización y la evaluación. Aclarando que este documento responde a los enfoques pedagógicos actuales ya que integra elementos técnicos, metodologías activas y procedimientos educativos formativos para cada una de las sesiones.

Es necesario hacer saber que, cada sesión ha sido cuidadosamente diseñada en función de un tema específico; el tiempo planeado para cada sesión es de 240 minutos dividido en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Se pretende que todas las sesiones aseguren una progresión lógica y coherente, favoreciendo el cumplimiento de los objetivos del curso, centrándose en el fortalecimiento de la formación docente desde la perspectiva de la conciencia histórica.

La organización en bloques se basó en torno al desarrollo de competencias docentes claramente diferenciadas, por ejemplo, el primer bloque se enfoca al área disciplinar, el segundo bloque se enfoca al área pedagógica y el tercer bloque se enfoca en lo contextual. Es así como los contenidos que se abordan combinan fundamentos teóricos, metodológicos y contextualizados, con el objetivo que los docentes participantes comprendan críticamente los problemas sociales, educativos y culturales, vinculados a su práctica docente.

En este sentido, la guía del instructor establece el uso de metodologías activas alineadas con los principios del enfoque constructivista. Entre estas metodologías destacan estrategias como lluvia de ideas y preguntas detonadoras, análisis de textos especializados, trabajo en equipo, plenarias, exposiciones, foros de reflexión, estudio de casos, líneas de tiempo, mapas conceptuales y esquemas; los cuales fueron meticulosamente seleccionados para promover la participación y la colaboración entre docentes.

De manera complementaria, se da a conocer que el fascículo “100 Técnicas Didácticas de Enseñanza y Aprendizaje (UnADM, 2023) constituye una fuente de técnicas

valiosas que brindan apoyo para el diseño de estrategias activas, ideales para enseñar la conciencia histórica; motivo por el cual se retoman algunas técnicas y se pide a los docentes seleccionar algunas que sean pertinentes de acuerdo con el hecho histórico y al contexto de los estudiantes. Asimismo, hacer conscientes a los docentes, que este fascículo no se limita a ser un listado, sino que es un conjunto de herramientas que deben ser utilizadas en sus prácticas docentes y construir experiencias de aprendizaje coherentes, pertinentes y transformadoras.

En relación con la evaluación, la guía de un instructor integra un enfoque formativo, continuo y diversificado, que se sustenta en autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; con esos tipos de evaluaciones se fomenta la autorregulación y la reflexión crítica del aprendizaje, lo cual resulta importante para el desarrollo profesional docente. Asimismo, se agregan las técnicas de evaluación como listas de cotejo, rúbricas y guías de observación que establecen criterios objetivos para valorar el desempeño de los docentes participantes. Respecto a las evidencias de aprendizaje, estos son productos elaborados por los docentes, que van desde líneas de tiempo hasta portafolios de evidencias: estos productos permitirán al instructor una evaluación integral de los conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes participantes; el cual se encuentra alineado con los principios de la Nueva Escuela Mexicana que promueve un enfoque integral, ético y crítico del ejercicio docente.

Es importante señalar que la guía también incluye recomendaciones prácticas para el facilitador. Entre estas recomendaciones se destaca la importancia de prepararse con antelación, revisando los contenidos teóricos sugeridos, practicar en el manejo del material para una aplicación con flexibilidad y adaptabilidad; fomentando la horizontalidad en la relación pedagógica, promoviendo el diálogo y la reflexión continua para así crear un

ambiente de respeto donde se aborda con sensibilidad temas como la ética, los derechos humanos y la memoria histórica.

En conclusión, debe quedar claro que la guía del instructor no es simplemente un cronograma de actividades, sino más bien, una herramienta pedagógica que impulsa la formación de docentes como agentes reflexivos, críticos y comprometidos con su realidad histórica cultural y social. Se debe tratar de seguir con fidelidad este recurso por su riqueza metodológica y su enfoque ético, reconociendo su valor para lograr los objetivos concernientes en el desarrollo de las competencias establecidas en cada bloque, para la formación pedagógica del docente y así transformar su práctica educativa para una conciencia histórica profunda y comprometida.

Para finalizar, en caso de existir alguna duda se recomienda consultar el Tópico II Titulado “Soporte conceptual metodológico y estratégico de la propuesta pedagógica (anexo 15) y la Guía de instructor (anexo 17). El curso “Conciencia Histórica: estrategia para una enseñanza transformadora” se presenta como una respuesta pedagógica pertinente y oportuna frente a los desafíos por la implementación del Nuevo Modelo Educativo en el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala COBAT; ya que este curso no sólo responde a la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas profesorado, sino que al mismo tiempo, dignifica su labor docente, al reconocerlo como un sujeto preparado, con capacidad reflexiva y crítica para participa activamente en este proceso de transformación.

Por la razón antes expuesta, este curso impactará positivamente en los docentes de COBAT, toda vez que este curso les brindará las herramientas metodológicas, los fundamentos teóricos sólidos y las estrategias didácticas contextualizadas, para darle un nuevo significado a su práctica docente. Asimismo, promoverá una visión integradora que

articule el saber disciplinar con una pedagogía crítica, generando nuevos procesos de enseñanza con una perspectiva más humanista, inclusiva y participativa. Gracias a este enfoque y método pedagógico sobre el cual fue diseñado el presente curso, se favorece una práctica docente más ética y consciente de las necesidades tanto institucionales como humanista de los estudiantes. El impacto que se estima lograr en el alumnado será relevante, puesto que dejarán de ser receptores pasivos de contenidos históricos y se convertirán en protagonistas activos de su de su propio aprendizaje; gracias al diseño con enfoque constructivista del curso se logrará la formación de docentes mejor preparados, al mismo tiempo se garantiza que los jóvenes estudiantes desarrollarán una conciencia histórica crítica que les permita comprender el pasado, interpretarse presente y decidir responsablemente para su futuro.

De igual forma, el presente curso tiene un valor académico, porque se puede decir que el curso constituye un aporte significativo al campo de la formación docente en educación media superior, por ser una propuesta integral, fundamentada y contextualizada, que puede ser replicada en otros subsistemas. Asimismo, su valor reside en que en las experiencias de aprendizaje que generarán se vincula la teoría, la práctica, la ética y el compromiso social; por ello se consolida como una experiencia formativa con un alto impacto en la calidad educativa de Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala.

En conclusión, este curso no sólo es una lista de actividades, si no, una propuesta formativa con el propósito de una transformación docente para la enseñanza de la Conciencia Histórica, capaz de sembrar en el estudiantado el sentido crítico histórico, la responsabilidad ciudadana y la esperanza activa de una sociedad más justa, crítica y consciente. A continuación, se presenta una infografía del curso que resume brevemente la estructura

académica, administrativa y financiera para considerar su viabilidad para su implementación en COBAT.

Infografía del curso “Conciencia Histórica: estrategias para una enseñanza transformadora



Fuente: Elaboración propia

De manera muy breve se procede al análisis de la infografía del curso titulado “Conciencia Histórica: estrategias para una enseñanza transformadora” en él se sintetiza el curso presentándolo como una propuesta integral de formación docente, dirigida específicamente al profesorado que imparte el recurso sociocognitivo de Conciencia Histórica en Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT). Esta infografía presenta los datos generales del curso, menciona cómo está estructurado y sus contenidos temáticos; hacia quienes va a dirigir y el perfil de ingreso requerido, así como la metodología elegida e implementada para lograr los objetivos del curso. También describe el impacto que tendrá el curso en la Institución, docente y alumno; por último, su valor académico.

5.7 Previsiones y recomendaciones

A partir del análisis cualitativo de los hallazgos obtenidos después de la aplicación de los instrumentos de investigación, la intervención didáctica implementada y los productos de aprendizaje realizados por los sujetos de investigación; es posible formular una serie de previsiones y recomendaciones, con el propósito de orientar y fortalecer a futuras experiencias educativas que tengan por objetivo promover el desarrollo de la conciencia histórica en estudiantes de educación media superior y consolidar aprendizajes más críticos, contextualizados y socialmente significativos.

En primer lugar, se debe tener presente que la conciencia histórica es una competencia formativa clave para todo buen ciudadano, por lo que conviene que las estrategias didácticas aplicadas para su desarrollo no limiten a un modelo expositivo tradicional y, por el contrario, se promuevan aprendizajes situados, dialógicos y éticamente comprometidos. La apropiación de una conciencia histórica observada en algunos estudiantes indica que, con continuidad y

acompañamiento pedagógico adecuado, es posible transitar hacia una enseñanza de la historia que forme ciudadanos críticos capaces de interpretar el pasado y actuar con conciencia en el presente.

Es por ello por lo que, como recomendación general, se sugiere mantener y ampliar las experiencias de aprendizaje basadas en metodologías activas, como el análisis de imágenes, la interpretación de fuentes históricas, el trabajo colaborativo, la reflexión escrita y la integración de recursos audiovisuales. La articulación de estas estrategias en una secuencia didáctica bien estructurada permitirá movilizar los saberes previos del estudiantado, generar conexiones con su contexto y estimular una lectura crítica de los procesos históricos.

Asimismo, y desde una perspectiva didáctica, es recomendable fortalecer la formación pedagógica del docente para lograr el desarrollo de la conciencia histórica en sus estudiantes; particularmente en lo relativo al diseño de preguntas detonadoras, el uso de contexto socialmente significativo para los estudiantes y la evaluación formativa. También se requiere promover una práctica docente que no sólo transmite contenidos, sino que habilite espacios para la argumentación la interpretación y la crítica.

También, es recomendable ampliar el tiempo de la intervención didáctica para poder consolidar las categorías de la conciencia histórica de una forma más profunda. Esta experiencia demuestra que una sola sesión, aunque valiosa, no bastó para homogeneizar el desarrollo del pensamiento crítico en todos los estudiantes; se requiere prácticas sistemáticas, debidamente contempladas en planeaciones aplicadas en un tiempo adecuado.

En cuanto al uso de instrumentos, se prevé que el cuestionario abierto siga siendo una herramienta valiosa para captar el pensamiento del alumnado, pero debe complementarse con

espacios de diálogo oral, proyectos de investigación colaborativa o portafolios de reflexión histórica, que den cuenta de los procesos internos de apropiación de la conciencia histórica. Este tipo de instrumentos permitirá evaluar de forma más integral el desarrollo de la conciencia histórica desde distintos lenguajes y distintos niveles de expresión.

En otro sentido, se recomienda a las autoridades educativas y equipos directivos de todo el Subsistema de COBAT gestionar e implementar un curso de formación docente específico sobre Conciencia Histórica dirigido a los profesores encargados de impartir este recurso socio cognitivo. Esta propuesta responde a la necesidad de profesionalizar a los docentes en un enfoque pedagógico que supere la enseñanza memorística de hechos, fechas y personajes para promover la comprensión crítica del pasado en sintonía con las demandas actuales de la sociedad.

La implementación de dicho curso debe alinearse con el currículo establecido por la Dirección General de Bachillerato, así como los lineamientos de la Gestión Pedagógica del Programa Escuelas de Calidad (PEC) emitido por la Secretaría de Educación Pública. En este marco, la conciencia histórica debe asumirse como una competencia transversal que fortalezca la ciudadanía crítica y la toma de decisiones responsables en los jóvenes.

De esta manera, esta capacitación docente contribuirá no sólo al fortalecimiento del perfil profesional pedagógico del profesorado, sino también garantizará que los estudiantes desarrollen una conciencia histórica activa, situada y éticamente comprometida con la sociedad.

En conclusión, con los resultados obtenidos, se puede afirmar que, si se puede fortalecer la conciencia histórica en el nivel medio superior, siempre y cuando exista un compromiso genuino del docente para la innovación de sus prácticas pedagógicas.

CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito analizar las experiencias de aprendizaje que favorecen la apropiación de una conciencia histórica en estudiantes del Plantel 23 de COBAT, a través de una intervención didáctica integrada por diversas estrategias que conlleven a examinar, identificar y evaluar la presencia de las categorías de la explicación histórica, el pensamiento crítico histórico y el proceso histórico.

Este propósito se vinculó con el planteamiento del observado dentro del plantel 23 del Colegio de Bachilleres de Tlaxcala y es la ausencia de una formación pedagógica en los docentes que enseñan historia, ahora llamada Conciencia Histórica. Situación que los limita al diseño de estrategias didácticas efectivas para el desarrollo de la Conciencia Histórica en el alumnado. Esta carencia repercute directamente en el escaso interés y comprensión de la historia y su limitación para relacionar los hechos del pasado con situaciones de su realidad.

Desde esta problemática, se formuló la pregunta de investigación ¿Qué experiencias de aprendizaje favorecen la apropiación de la conciencia histórica en estudiantes del plantel 23 de COBAT?; para responder esta cuestión, se estableció como objetivo general “Analizar las experiencias de aprendizaje que favorecen la apropiación de la conciencia histórica en los estudiantes del plantel 23 de COBAT”.

Es así como en base en los resultados obtenidos, se procede a la narrativa descriptiva con enfoque cualitativo de las conclusiones que parten del objetivo específico “Examinar la influencia de la categoría de explicación histórica en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes del Plantel 23 de COBAT para la apropiación de la conciencia histórica” de la siguiente manera.

Para comenzar se debe aclarar que este objetivo se cumplió parcialmente en tanto fue posible examinar la influencia de la categoría de explicación histórica debido a contratiempos iniciales por la falta de participación de los sujetos de investigación, así como las diferencias de apropiación de la conciencia histórica por parte de algunos estudiantes, especialmente los niveles de identificación de causalidades, sujetos históricos y dinámicas de poder vinculadas a los hechos del pasado.

Se tuvo evidencia que la categoría de explicación histórica sí influye en las experiencias de aprendizaje, siempre y cuando se aborde desde una metodología activa y reflexiva, como lo fue en este caso mediante la proyección de vídeos históricos breves, seguida de una discusión guiada a través de un grupo de enfoque, haciendo que algunos estudiantes identificarán causas y factores que permitieron a la comprensión del proceso histórico del Porfiriato; además, con la combinación de recursos visuales y preguntas estructuradas, mostradas y aplicadas durante la intervención, permitió activar los conocimientos previos y la parte emocional para generar una empatía histórica por parte de los estudiantes; dieron paso a la reflexión sobre relaciones causales y las decisiones históricas de sujetos históricos en especial durante el análisis de este período de México.

Lo que más favorece para el cumplimiento de este objetivo fue la intervención didáctica implementada basada en la secuencia audiovisual y la mediación a través de preguntas detonadoras ya que permitió canalizar la atención hacia unidades clave de análisis histórico como causalidades, factores, sujetos y espacios; asimismo el acompañamiento docente en el desarrollo de la sesión, contribuyó a generar confianza y apertura entre los estudiantes participantes lo cual se tradujo en intervenciones un poco más estructuradas hacia el final de la dinámica.

No obstante, como se comentó al inicio, también se identificaron obstáculos significativos que limitaron el alcance pleno del objetivo; particularmente la escasa participación estudiantil durante la sesión del grupo de enfoque ya que sólo tres o cuatro estudiantes mantuvieron una intervención constante y reflexiva. Esta situación impidió una representación más amplia del grupo y reflejó dificultades en el interés y la disposición de algunos estudiantes hacia los contenidos históricos. Además, persisten limitaciones en la elaboración de explicaciones complejas ya que muchas respuestas se centraron en la identificación de hechos o actores sin llegar a establecer relaciones profundas entre las causas, las consecuencias y las estructuras sociales de la época.

A pesar de lo anterior, las respuestas analizadas sí revelaron avances significativos; ya que algunos estudiantes lograron identificar algunos factores que explican el ascenso y la permanencia de Porfirio Díaz en el poder, tales como la represión militar, las alianzas estratégicas con las élites, la censura de la prensa y la pobreza estructural. Asimismo, se identificó que los estudiantes comenzaron a comprender la dimensión del sujeto histórico como una figura que actúa e interactúa con su contexto político y social, de la misma manera que percibieron el espacio social del porfiriato como un escenario de desigualdad, conflicto y transformación.

Otro dato que destaca, es que en ciertos casos las explicaciones de carácter históricas ofrecidas por los estudiantes que participaron trascendieron de una mera descripción factual para incorporar nociones críticas como la legitimación del poder autoritario o la exclusión política de los sectores populares; estas manifestaciones evidencian que la categoría de explicación histórica cuando es activada adecuadamente puede dar lugar a procesos de interpretación y crítica histórica subcategorías de la conciencia histórica.

Con lo anterior, se puede afirmar que se logró avanzar hacia el cumplimiento del propósito de esta investigación, en tanto se aportaron evidencias que muestran como experiencias de aprendizaje estructuradas en torno a la categoría de la explicación histórica si favorecen a procesos de apropiación de conciencia histórica en estudiantes de educación media superior; aunque, aún se requiere fortalecer el acompañamiento didáctico, propiciar la participación activa del estudiantado, la construcción de una narrativa argumentativa y tener más tiempo de trabajo para análisis y reflexión.

Por otro lado, respecto al problema de investigación; los hallazgos corroboran que la enseñanza tradicional centrada en la transmisión de datos cronológicos, limita el desarrollo de la conciencia histórica en los estudiantes, en cambio, la introducción de estrategias participativas centradas en procesos históricos pero contextualizadas en la familia y/o comunidad, pueden revertir este efecto, despertando el interés, el pensamiento crítico y la conexión entre el pasado y el presente de los estudiantes.

Finalmente, esta investigación aporta evidencia empírica valiosa al campo de la didáctica de la conciencia histórica, específicamente en su subcategoría de explicación histórica; al demostrar que es posible movilizarse desde el aula, siempre se reconozca al estudiante como un sujeto histórico reflexivo y se diseñan experiencias de aprendizaje que integren su vida social, económico y político, que le permita pensar históricamente. El reto pendiente es propiciar la participación de estas prácticas en todo el grupo, reforzar la formación pedagógica del profesorado e integrar la explicación histórica, vinculándola con las otras categorías para completar una conciencia histórica crítica ética y transformadora.

Con relación a la subcategoría de tiempos históricos, se puede concluir que para esta investigación y dentro de la categoría de la explicación histórica desempeñó un papel

relevante; pues en el avance hacia el cumplimiento del objetivo de examinar la influencia de esta categoría en las experiencias de aprendizaje, ya que permitió identificar en los estudiantes una comprensión progresiva del pasado como un proceso continuo, estructurado y cargado de significado para el presente de los estudiantes.

A través de las respuestas obtenidas en el grupo de enfoque se evidenció que algunos estudiantes comenzaron a trascender de la simple mención de hechos cronológicos para construir interpretaciones sobre los procesos históricos; reconociendo elementos de cambio, permanencia y causalidad en las transformaciones sociales; por ejemplo, cuando el estudiante se da cuenta de la situación de pobreza persistente durante el porfiriato y emplea la metáfora de una bola de nieve que se hace cada vez más grande, es un indicio claro de que concibe los procesos históricos como acumulativos y conectados, lo cual representa una manifestación concreta de conciencia histórica, de la perspectiva de Sánchez Quintanar (2000).

Asimismo, se observó que los estudiantes identificaron que las decisiones del pasado no sólo produjeron efectos inmediatos, sino también acarrió consecuencias estructurales a largo plazo, como las desigualdades sociales y la inconformidad popular. Cuando los estudiantes relacionaron directamente el autoritarismo de Díaz con el estallido de la Revolución, se mostró que algunos alumnos lograron comprender los procesos históricos como consecuencias causales que conectan el pasado con el presente, tal como lo plantea Zuluaga (2005) quien destaca la importancia del tiempo histórico como recurso interpretativo y no sólo como marco cronológico.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la categoría de tiempos históricos tubo la función de ser un componente articulador dentro de la categoría de explicación histórica, porque permitió que los estudiantes se desplazarán de una visión estática de la historia, hacia

una narrativa crítica que cuestiona las estructuras de poder, los efectos de la modernización desigual y las consecuencias de exclusión social. Este tipo de razonamientos son una manifestación clara de una apropiación de la conciencia histórica, aunque aún incipiente en algunos casos, ya se está gestando de manera significativa en otros; gracias a la aplicación de la teoría de aprendizaje sobre la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Lev Vygotsky.

En cuanto a los factores que favorecieron el logro del objetivo, destaca el uso de preguntas detonadoras enfocadas en procesos de largo plazo, así como la contextualización previa mediante los vídeos proyectados, que facilitaron que los estudiantes vinculan los acontecimientos del porfiriato con las tensiones sociales contemporáneas. Este tipo de mediación docente aplicando la teoría de aprendizaje de David Ausubel y el de Jerome Bruner, centrada en la recuperación de conocimientos previos y el de aprendizaje por descubrimiento a partir de su entorno, permitió a los estudiantes el análisis de continuidad y ruptura, conceptos clave para estimular el pensamiento histórico en el aula.

Por otro lado, uno de los principales obstáculos fue la dificultad que algunos estudiantes tienen para construir explicaciones complejas que articulen temporalidades diversas; en varios casos las respuestas se mantuvieron en un nivel descriptivo o moralizante, lo que evidencia la necesidad de seguir trabajando en la profundización del pensamiento temporal y la argumentación histórica, para que se logre distinguir mejor los ritmos del cambio, las permanencias y sus implicaciones en la comprensión del presente.

De la misma manera, en la unidad de análisis de sujetos y espacios los estudiantes fueron capaces de identificar a diversos actores históricos como, por ejemplo, Díaz, el pueblo, el ejército, la iglesia y los empresarios; reconociendo sus relaciones de poder. A pesar de que en algunas respuestas se expresaron de forma generalizada, se observó un esfuerzo por

comprender la función específica de cada uno de estos sujetos dentro del proceso histórico y el papel del espacio social como un escenario activo de conflicto exclusión y legitimación de poder.

Correspondiente al objetivo específico “Evaluar la contribución de la categoría de pensamiento crítico histórico en el proceso de apropiación de una conciencia histórica por parte de los estudiantes del Plantel 23 de COBAT” analizándose con base a un cuestionario impreso, instrumento que se diseñó con base a sus tres subcategorías: contextualización, interpretación y crítica histórica; cuyos indicadores permitieron identificar el grado de interiorización y reflexión alcanzado por los estudiantes.

Las respuestas recopiladas y analizadas muestran que los estudiantes no sólo reconocen la importancia de comprender los hechos históricos dentro de su propio contexto, sino que también logran establecer conexiones significativas entre el pasado y el presente. Esto se advierte en expresiones como la de SF1, quien señala que “entender el contexto de una época es fundamental para comprender mejor los eventos históricos”, resaltando así la importancia de situar las decisiones del pasado en sus respectivos marcos culturales y sociales. Este tipo de respuestas refleja una apropiación significativa del pensamiento contextual y confirma que los alumnos no conciben los hechos históricos como elementos aislados sino como parte de un entramado más amplio y complejo.

Asimismo, afirmaciones como las de SF10 y SM5 refuerzan esta idea al señalar que “conocer la cultura y las costumbres de una época permiten comprender las motivaciones de los personajes históricos”. Estos comentarios evidencian una comprensión profunda de la historia situada, tal como lo plantea Matute (2016), en tanto que permite una lectura comprensiva de la historia desde su propia lógica.

Por otro lado, la relación que los estudiantes establecen entre el pasado y el presente también demuestra un claro avance en la apropiación de una conciencia histórica. Cuando un estudiante menciona que “nos ayuda a tomar conciencia de lo que ha pasado y cómo podría afectarnos en el presente”, lo que indica es un ejercicio reflexivo de comprensión, que conecta directamente con una dimensión crítica de la historia. De igual forma, otro estudiante reconoce que “muchas costumbres actuales provienen de prácticas pasadas” lo que implica que los estudiantes son capaces de identificar procesos de continuidad y cambio en el tiempo.

Estas últimas respuestas dan cuenta de una interpretación compleja del devenir histórico y coinciden con la idea de Sánchez Quintanar (2000) quien propone representar el pasado como una red interrelacionada de factores. Rematando con la reflexión de otro estudiante SF9 quién expresa que “los eventos históricos no fueron hechos aislados, sino el resultado de la vida cotidiana de millones de individuos” esta respuesta resulta particularmente ilustrativa en este sentido al incorporar una dimensión humana y social para la comprensión de la historia.

Finalmente, algunas respuestas evidencian de manera clara el desarrollo de una postura crítica frente a los hechos históricos; por ejemplo, SF13 resalta que “analizar y reflexionar sobre el contexto nos ayuda a comprender la evolución de las tradiciones y costumbres a lo largo del tiempo”; mientras que SF14 subraya que este tipo de análisis “nos permite adoptar una postura crítica frente a los hechos históricos”. Estas respuestas reflejan que los estudiantes están desarrollando la capacidad de cuestionar el pasado desde una mirada reflexiva y argumentativa, lo cual constituye una de las metas centrales de la enseñanza de la historia.

Con base a estos hallazgos, se puede concluir que la pregunta de investigación dos que dice: ¿De qué manera contribuye la categoría de pensamiento crítico histórico en la apropiación de la conciencia histórica por parte de los estudiantes del plantel 23 de COBAT?, ha sido respondida de manera afirmativa. La evidencia sugiere que esta categoría desempeña un papel fundamental en el proceso formativo de los estudiantes, al fomentar habilidades para contextualizar, interpretar críticamente y vincular el pasado con el presente.

Asimismo, los resultados obtenidos respaldan a la premisa general de esta investigación que señala: “Las experiencias de aprendizaje que incorporan la explicación histórica, el pensamiento crítico histórico y el proceso histórico ayudan a los estudiantes no sólo a comprender el pasado, sino también a desarrollar la habilidad de analizar las condiciones y circunstancias de su presente, permitiéndoles reconocer la continuidad y el cambio a lo largo del tiempo para la toma de decisiones acertadas.

En el mismo sentido, y respecto a la información contenida en la tabla de resultados sobre los niveles de apropiación de los participantes, se confirma el cumplimiento del objetivo general; ya que el cuadro permite observar cómo los estudiantes comenzaron a desarrollar distintas formas de pensamiento crítico, aunque con tipos con diferentes niveles de apropiación. Esto respaldan la afirmación de que la categoría de pensamiento crítico histórico contribuye significativamente al desarrollo de una conciencia histórica, tal y como fue propuesto en esta investigación.

A este respecto se remite a las respuestas de los participantes con alto nivel de apropiación, quienes integraron de manera exitosa y coherente las unidades de contextualización, interpretación y crítica histórica; evidenciando una comprensión holística de los fenómenos históricos, ya que no sólo explican causas y consecuencias, sino que la

sitúan dentro de los marcos sociales complejos, estableciendo vínculos con su realidad de actuar y elaboraron juicios éticos orientados al cambio. Asimismo, se confirma que esta articulación es esencial para consolidar aprendizajes significativos, porque permite a los estudiantes establecer conexiones entre el conocimiento histórico y sus propias experiencias, situación que concuerda con la teoría de Quintar (2018) y Matute (2016), quienes proponen una pedagogía de la historia situada y reflexiva.

Es así como en la categoría de pensamiento crítico histórico integrado por sus subcategorías de contextualización, interpretación y pensamiento crítico histórico; se consolida como un eje articulador del aprendizaje significativo de la conciencia histórica; esto, al observar que los participantes movilizan sus saberes históricos, a través de un proceso de apropiación estructurada, contextualizada e interpretativa.

Por lo que concierne a la categoría de procesos históricos, la intención fue identificar las manifestaciones de la apropiación de la conciencia histórica en los estudiantes del plantel 23 de COBAT, a partir de las experiencias de aprendizaje.

En este sentido se puede afirmar que sí se cumplió el objetivo específico relacionado con la categoría de proceso histórico, porque fue posible identificar manifestaciones claras, significativas y diferenciadas de apropiación de la conciencia histórica, particularmente en la forma en que los estudiantes vinculan hechos del pasado reciente como la pandemia, la desigualdad o las crisis económicas, desde su propia realidad y sus decisiones personales. Este proceso de identificación se dio gracias a un diseño metodológico con la aplicación de una entrevista semi estructurada como herramienta para explorar experiencias personales, así como el análisis cualitativo que permitió captar matices profundidad y sentido histórico en sus respuestas.

Es así como al analizar las respuestas asociadas a esta categoría, se concluye que la conciencia histórica se manifiesta en los estudiantes cuando logran situar su experiencia en un marco temporal más amplio, reconociendo que sus decisiones, emociones, oportunidades y limitaciones están atravesadas por estructuras históricas como las mencionadas. Este nivel de apropiación se expresó con mayor claridad en estudiantes que establecieron relaciones entre eventos sociales colectivos y transformaciones en sus entornos inmediatos; por ejemplo, en la familia, en su educación, en su salud o en su seguridad; comenzando a proyectar desde ahí algunas decisiones futuras, lo que refleja una conciencia situada y activa del tiempo histórico.

Así mismo los resultados permiten sostener que las experiencias de aprendizaje centradas en la reflexión personal, el análisis del entorno y la problematización del presente, son efectivas para favorecer la apropiación de la conciencia histórica siempre que sean conducidas desde un enfoque crítico, cercano en la vida del estudiante y mediado por una intervención docente a través de una problematización o preguntas detonadoras cercanas a su realidad.

En cuanto al planteamiento del problema, se identificó que una de las causas de una débil apropiación de una conciencia histórica por parte de los estudiantes de nivel medio superior es la reproducción de prácticas docentes centradas en una enseñanza cronológica y expositiva, desconectadas del presente. Es entonces a partir de estos hallazgos, se puede concluir que esta limitación puede ser superada, siempre y cuando se diseñan experiencias de aprendizaje basadas en categorías como el proceso histórico; por ejemplo, analizar acciones y decisiones de personajes individuales y colectivos del proceso histórico procurando el juego de que hubiera pasado si... a partir del cual se puede ayudar al estudiante

reconocerse como sujeto histórico considerando y comprendiendo los factores que moldean el contexto y se proyecte como un agente transformador del mismo a partir de sus acciones y decisiones.

En cuanto los alcances del estudio, se logró generar una evidencia empírica que demuestra que los estudiantes no son diferentes a la historia cuando se les permite analizarla desde sus vivencias. Con esto se confirma que la categoría de proceso histórico a partir de sus subcategorías no sólo activa el pensamiento histórico sino también emociones, valores y posicionamientos críticos frente a su entorno; esto representa un avance significativo en el campo de la enseñanza de la historia, particularmente en contextos donde predomina una visión memorística de la disciplina.

Sin embargo, también se pudo identificar algunas limitaciones; aunque la mayoría de los estudiantes mostró un nivel de apropiación, aún persisten niveles de superficialidad, desconexión o dificultad para articular experiencias personales, al igual que los procesos colectivos complejos; lo que pone en evidencia la necesidad de continuar diseñando propuestas pedagógicas más sostenidas y sistematizadas, de igual forma se vuelve urgente a revisar la formación docente, de modo que se priorice una pedagogía de la conciencia histórica que vincule teoría, práctica y sentido ético-social.

Con relación a la intervención didáctica, aplicada con el objetivo de generar experiencias de aprendizaje para la apropiación de la conciencia histórica en estudiantes del Plantel 23 de COBAT, se obtienen las siguientes conclusiones.

Como primera conclusión, se puede decir que, a partir del objetivo general de “Analizar las experiencias de aprendizaje que favorece la apropiación de la conciencia histórica en los estudiantes” fue alcanzado de manera significativa. La intervención didáctica

implementada, generó condiciones para que los estudiantes dejarán de concebir la historia como un cúmulo de datos aislados y comenzarán a interpretarla como una herramienta para comprender la realidad social, económica y política que los rodea. Esta afirmación se fundamenta en las reflexiones escritas por los estudiantes en sus productos y aprendizaje, así como en las evidencias obtenidas durante el desarrollo de la sesión; por lo tanto, se responde afirmativamente a la pregunta de investigación “Las experiencias de aprendizaje más efectivas fueron aquellos que integran la explicación histórica procesos históricos y pensamiento crítico histórico”.

Se observó que tras la aplicación de la intervención didáctica, se superó parcialmente el enfoque tradicional expositivo y memorístico señalado en el planteamiento de problema. Esta superación se expresa en la forma en que los estudiantes establecieron vínculos entre el pasado porfirista y su presente cotidiano. Las líneas de tiempo elaboradas no se limitaron una a una cronología de eventos, sino que fueron acompañadas de reflexiones críticas que evidenciaron distintos niveles de apropiación de la conciencia histórica. Sin embargo, la superación fue parcial porque aún persisten algunas expresiones superficiales o repetitivas, no todos los estudiantes alcanzaron el mismo nivel de profundidad interpretativa.

Además, con la estructura de la secuencia didáctica que se desarrolló en tres momentos el inicio, desarrollo y cierre; facilitó una progresión cognitiva ascendente. En el inicio, se logró activar el reconocimiento previo mediante imágenes contrastantes que provocaron una identificación de los actores históricos por parte del alumnado. Esta estrategia no sólo permitió contextualizar el contenido temático, sino también conectar emocionalmente a los estudiantes con el tema.

Durante el desarrollo, la integración de contenidos conceptuales (factores de producción, distribución y desigualdad), vídeos históricos y fragmentos de textos favoreció la comprensión profunda. La discusión generada en plenaria reveló posturas reflexivas y críticas, particularmente cuando los estudiantes compararon las injusticias del Porfiriato con las condiciones actuales de su comunidad. Este momento fue clave para transitar de la comprensión factual a una interpretación situada de los procesos históricos.

En la etapa de cierre, la elaboración colaborativa de líneas de tiempo acompañadas de reflexiones permitió consolidar los aprendizajes. Las producciones de cada equipo evidenciaron que varios estudiantes ya no reproducen la historia como una narración cerrada, sino como una narrativa que se entrelaza con las vivencias y aspiraciones sociales. En particular, se identificaron niveles medios y altos de apropiación de la conciencia histórica en los productos de los equipos uno y dos, quienes mostraron comprensión de la continuidad histórica de la desigualdad y propusieron juicios críticos sobre el presente.

El diseño de la secuencia didáctica, fundamentado en teorías de aprendizaje como el desarrollo cognitivo de Piaget, la zona de desarrollo próximo de Vygotsky y el aprendizaje significativo de Ausubel; permitió integrar distintos niveles de procesamiento cognitivo. La articulación entre recursos visuales, actividades colaborativas, reflexiones escritas y evaluación formativa favorece un aprendizaje activo, dialógico y situado. Esto permitió que la conciencia histórica dejara de ser un contenido abstracto para convertirse en una herramienta de lectura crítica del presente.

Además, el uso del cuestionamiento socrático, la selección intencionada de recursos didácticos como imágenes, fragmentos históricos y vídeos, la estrategia de trabajo colaborativo y la libertad para expresarse, fueron elementos clave que contribuyeron al

cumplimiento del objetivo. De la misma manera, el énfasis en la comparación entre pasado y presente fue esencial para que los estudiantes identificarán patrones estructurales de igualdad, exclusión o resistencia.

Pese a los avances observados, se identificaron obstáculos relevantes. Una de ellas, la sesión fue única y tuvo una duración limitada a 100 minutos, lo cual restringió el tiempo necesario para una profundización sistemática de las categorías analíticas. Asimismo, la heterogeneidad en los niveles de apropiación (visible en la diferencia de productos de aprendizaje entre los equipos) evidenció que algunos estudiantes requieren mayor acompañamiento para fortalecer su capacidad argumentativa, su lenguaje conceptual y su pensamiento crítico histórico.

En síntesis, se concluye que la intervención didáctica diseñada bajo el modelo de investigación-acción permitió activar procesos de apropiación de la conciencia histórica, especialmente cuando ésta se desarrolla desde una pedagogía situada, crítica y colaborativa. Este enfoque permitió que las voces del estudiantado se reflejaran en sus reflexiones escritas y orales; evidenciando que la historia puede ser comprendida no sólo como una disciplina académica, sino como una vía para entender su posición en el mundo y proyectar transformaciones sociales deseables.

En este sentido, se valida la hipótesis de que sí es posible fortalecer la conciencia histórica en estudiantes de nivel medio superior cuando se les reconoce como sujetos históricos, reflexivos y capaces de vincular el pasado con el presente y futuro, a través de la implementación de estrategias didácticas que integran la explicación histórica, pensamiento crítico histórico y proceso histórico.

Finalmente, es posible decir que a lo largo de esta investigación se pudo fortalecer la conciencia histórica en estudiantes de nivel medio superior, siempre y cuando se diseñen propuestas didácticas que generen experiencias de aprendizaje significativas y acordes al contexto de los jóvenes. Sin embargo, este camino también permitió reconocer áreas que deben mejorarse, por ejemplo, la necesidad de brindar más apoyo y formación al profesorado, sobre todo en el uso de metodologías activas que vinculen el pasado con el presente del estudiantado.

También se hizo evidente la importancia de crear espacios donde las y los docentes puedan reflexionar juntos sobre sus prácticas, compartir experiencias y replantear sus estrategias desde un enfoque colaborativo y abierto. Por ello, la propuesta del curso titulado “Conciencia Histórica: estrategias para una enseñanza transformadora”, ofrece herramientas teóricas y prácticas para acompañar al profesorado en este proceso de cambio. En este sentido, más que un curso tradicional, se propone un espacio para repensar el papel del docente y su enseñanza de la historia, para que sea entendida no sólo como transmisión de hechos sino como una oportunidad para formar sujetos críticos conscientes y comprometidos con la sociedad.

VII. REFERENCIAS

Ausubel, D. P. (1980). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. Consultado en Ausubel (1980) *Psicología Educativa PDF | PDF | Sicología | Psicología Educacional*

Aisenson, D., Virgili, N., & Polastri, G. (2013). Construcción de experiencias, anticipaciones de futuro y transformaciones subjetivas en jóvenes que finalizan la escuela secundaria. *Anuario de Investigaciones*, XX(1), 105-113. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139949044.pdf>

Antón, M y Latapí P (2009) *La educación en México: Historia, problemáticas y desafíos*. Editorial Santillana. México D.F. Recuperado y consultado en https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Gil-Anton/publication/309034240_Entre_siglos_La_educacion_en_Mexico_Tomo_1/links/57fe8e1e08ae727564016426/Entre-siglos-La-educacion-en-Mexico-Tomo-1.pdf

Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Miranda Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. Consultado en *El protocolo de investigación III: la población de estudio*

Arregui, I., Chaparro, A. y Cordero, G (1975). *El índice de validez de contenido (IVC) de Lawshe, para la obtención de evidencias de validez de contenido en la construcción de un instrumento*. Consultado en [rodriguez_practicas_investigacion.pdf](#)

ASCOLANI, A., (2008). Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. *Educação*, 31 (2), 139-156.

Azuero Azuero, Á. E., (2019). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4 (8), 110-127. <https://doi.org/10.35381/rkv4i8.274>

Banco Mundial. (2018). *Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018*. Banco Mundial Consultado en <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/9f5fa09a-08ea-516b-9a94-a5a1644d354f/content>

Banco Mundial. (n.d.). *Mejorar el aprendizaje y la equidad a través de sistemas educativos más sólidos*. Recuperado de <https://documents1.worldbank.org/curated/ar/408691514352208089/pdf/122235-WP-PUBLIC-SPANISH-2016-05-gpe-2020-strategy-spanish.pdf>

Barba-Casillas, J. B., (2019). Reconocimiento del derecho a la educación en las constituciones de México 1812 a 1917. *Investigación y Ciencia*, 27(76), 60-69.

Barca, I. (2013). Conciencia histórica: Pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clío & Asociados* (17), 16-26. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6207/pr.6207.pdf

Bausela, Herrera, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad de León, España.

Bernal Valdés, L., & Pérez Piñón, F. A. (2023). Conciencia histórica y proceso de enseñanza, aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria. *Debates por la Historia*, 11(1), 85-113. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v11i1.1044>

Bruner, J. (1996). *La educación, puerta de la cultura*. Visor. Consultado en 129-La-educación-puerta-de-la-cultura.-Cap.-1-Bruner.pdf

Carbó-Carreté, M., Giné, C., & Guàrdia-Olmos, J. (2013). Estudio piloto para la elaboración de un cuestionario para la evaluación de hábitos y necesidades de apoyo para la actividad física en personas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8(1), 183-198.

Cabañero, V. (2024). Enseñanza-aprendizaje de causalidad histórica en educación infantil. Problemas detectados y planteamiento de soluciones en tres grupos de alumnos. *Revista de Historia y Geografía*. 1 (1), 125-147 Consultado en Enseñanza-aprendizaje de causalidad histórica en educación infantil. Problemas detectados y planteamiento de soluciones en tres grupos de alumnos - Dialnet

Cataño Balseiro, C. L., (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Revista Historia y Sociedad*, (21),223-245.[fecha de Consulta 17 de Junio de 2025]. ISSN: 0121-8417. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=380370335008>

Chaviano, R.N.; Albar, M. P. y Cortés, C. J. (2019) Formación docente y globalización: La reforma integral de educación media superior (RIEMS) en México. (pp.335-344) Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). Recuperado de <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/130/137>

Colegio de Bachilleres de Tlaxcala (s.f) *Misión y Visión*. Consultado en <http://cobatlaxcala.edu.mx/COBAT/conocenos/conocenos.html>

Congreso del Estado de Tlaxcala (2022). *Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Tlaxcala*. México. Recuperado y consultado en https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/justicia_constitucional_local/documento/2022-05/19_B_0.pdf

Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.

Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra (2014). Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas. *Revista Internacional de Humanidades*, 3, 25-33. Recuperado de <https://www.aacademica.org/mariela.coudannes/14.pdf>

Coudannes Aguirre, M. A., (2014). Construir la conciencia histórica. Un estudio de caso sobre la formación inicial y primeras experiencias de profesores en argentina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (13), 61-69. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324143972007.pdf>

del Moral Juan Manuel . Historicidad y temporalidad en El ser y el tiempo de M. Heidegger. *Signos Filosóficos*. 2001; (5):133-141.[fecha de Consulta 23 de Septiembre de 2025]. ISSN: 1665-1324. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34300506>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *Manual de investigación cualitativa* (3.^a ed.). Editorial. Consultado en 1. <https://www.redalyc.org/pdf/343/34300506.pdf>

Díaz Luna, X. Salazar Gómez, V. Y Herrera Castañeda, M. (2021). El papel del historiador en la interpretación y construcción de la historia. *Contribuciones desde Coatepec*, (35). Universidad Autónoma del Estado de México. Consultado en El papel del historiador en la reinterpretación y construcción de la historia

DGB (2024). *Propuesta del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. México. Recuperado de <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/propuestaMCCEMS>

Fernández, Antoni Santisteban. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino*, (53), 87-99. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>

Galicia, L., Balderrama, J. y Navarro, R. (2016). *Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual*. Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual.

Gil Antón, M. (2008). Andante con brío: Memoria de mis interacciones con los secretarios de Educación (1963-2006), de Pablo Latapí Sarre. *Perfiles Educativos*, 30(120), 156–161. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2008.120.61055>

González, M. Paula (2006). «Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto». *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 5 (1), 21-30, <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126311>

González Monfort, N. y Pagès i Blanch, J. (2005). *Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Historia*. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://docencia.uaeh.edu.mx/estudios-pertinencia/docs/cultural/181.pdf>

Gómez Collado, ME, (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación Educativa*, 17 (74), 143-163. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179452787009.pdf>

Grewel, L., & Adriaansen, R. J. (2023). *Historical and moral consciousness in education: Learning to navigate the past, present and future*. Routledge.

Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.

Harfuch, S. A., & Foures, C. I. (2003). Un análisis de las intervenciones docentes en el aula. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIII(4), 155-164. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27033406.pdf>

Hartog, F., (2014). El nombre y los conceptos de historia. *Historia Crítica*, (54), 75-87. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/811/81132437005.pdf>

Henao Montoya, S., (2020). La ética narrativa como un eje de reflexión para una investigación sobre la literatura escrita por mujeres. *Lingüística y Literatura*, (77), 548-561. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a24>

Hernández Arteaga, I., Recalde Meneses, J., & Luna, JA (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11 (1), 73-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144226005.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. P., y Baptista, P. L. (2014). *Metodología de la investigación: Enfoque práctico*. McGraw-Hill. Consultado en Metodología de la investigación - Sexta Edición

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020) Panorama Sociodemográfico de México 2020. Tlaxcala. Censo de Población y Vivienda. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825198022.pdf

Izcarra, S.(2014). *Manual de investigación cualitativa*. Editorial Fontamara.México. Consultado en MANUAL-DE-INVESTIGACION-CUALITATIVA.pdf

Jaramillo, C. F. (2003, 21 de marzo). *La educación de calidad, una inversión en un futuro para todos*. Banco Mundial. Recuperado de <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/la-educacion-de-calidad-una-inversion-en-un-futuro-para-todos>

Latapí Sarre P. (coord.). (1998). *Un siglo de educación en México Tomo I. Biblioteca Mexicana*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Fondo De Cultura Económica. Consultado en un-siglo-de-educacion1.pdf

Lima Muniz, L. y Reynoso Angulo, R. (2014) La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en México. datos de su trayectoria en la educación secundaria. Universidad Pedagógica Nacional / Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México. Recuperado en https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioyAsociados/pt_BR/article/view/4736/7228

López Bohórquez, A., (2012). La nueva historia de Venezuela en una era de cambios: ensayo sobre la necesidad de conciencia histórica. *Educere*, 16(55),305-309.[fecha de Consulta 18 de Junio de 2025]. ISSN: 1316-4910. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626140015>

López, O. (2004). Historia y conciencia histórica en Raymond Aron. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr), I-II(103-104), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15310401.pdf>

Nosei, M. C., (2007). La enseñanza de la Historia en la escuela: una historia de malentendidos. *Praxis Educativa* (Arg), (11), 74-83. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153112899007.pdf>

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Consultado en (99+) Novak, J. y Gowin, D. - Aprendiendo a aprender

Martínez Carazo, PC, (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.

Matute, A. (2016). *Contexto histórico*. Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM.

Mejía Botero, L., & Mejía Mejía, Á. L. (2015). Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 8(2), 413-436. Redalyc. Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria

Mendiola Mejía, C. (2016). *La explicación histórica: el papel de las narrativas. Apuntes sobre "Narración y conocimiento" de Arthur C. Danto*. Universidad Iberoamericana.

Meo, A. I., (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Apóstata. Revista de Ciencias Sociales*, (44), 1-30.

Mendoza Juárez, YL, & Mamani Gamarra, JE (2012). Estrategias de enseñanza - aprendizaje de los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano. *COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 3 (1), 58-67. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4498/449845035006.pdf>

Molina, M.N (2005). Herramientas para investigar. ¿Qué es el estado del arte? *Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular* N. 5: 73-75 Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/317162163_Que_es_el_estado_del_arte

Muñoz Giraldo, José Federman, Quintero Corzo, Josefina, & Munévar Molina, Raúl Ancízar. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-15. Recuperado en 17 de

noviembre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100004&lng=es&tlng=es.

OCDE. (2020). *Panorama de la Educación 2020: Indicadores de la OCDE*. OECD Publishing. Recuperado de <https://observatoriofiex.es/wp-content/uploads/2021/02/Panorama-Educacion-OCDE-2020.pdf>

OCDE. (2019). *Resultados PISA 2018 (Volumen I): Lo que los estudiantes saben y pueden hacer*. OECD Publishing. Recuperado de https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en#page4

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Historia de la UNESCO, Recuperado de <https://www.unesco.org/es/history>

OROZCO CABAI, LUIS FELIPI. (2000). SOBRE LA NATURALEZA HUMANA: EXPLICACIÓN Y COMPRENSIÓN DE LA CONCIENCIA. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 29(4), 375-384. Retrieved September 23, 2025, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502000000400005&lng=en&tlng=es.

Pantoja Suárez, P. (2023). *Conciencia histórica: trayectos desde procesos de formación, desempeños y prácticas docentes en ciencias sociales*. Disponible en: <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/19496>

Pantoja Suárez, P. T., Loaiza Zuluaga, Y. E., & Posada López, R. D. (2014). Ecos del ayer, el hoy y el mañana: la conciencia histórica como concepto y propuesta en la formación de licenciados en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 10(1), 136-157.

Piaget, J. (1978). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Crítica. Consultado en <https://piagetflix.com/wp-content/uploads/2020/02/2-El-Nacimiento-de-La-Inteligencia-en-El-Nino-Jean-Pieget.pdf>

Presidencia de la República (2012). *Pacto por México*. Recuperado de: https://embamex.sre.gob.mx/bolivia/images/pdf/REFORMAS/pacto_por_mexico.Pdf

Proyecto Institucional Digital. (s.f.). *Visión y Misión*. Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires. Recuperado y consultado en https://pidigital.abc.gob.ar/sites/default/files/3.vision_y_mision_pi_dig

Quintana, L., Y Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), 73-80. Universidad Nacional de Mar de Plata. Consultado en La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica

Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. En dossier: *Pedagogías del sur: Lecturas y prácticas educativas desde una perspectiva latinoamericana*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. Consultado en: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/109/109648004/>

Revilla, M. Diego y Sánchez-Agustí M. (2018) “Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica”. *Revista de Estudios Sociales*. 65(1), 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>

Rojas Soriano, R. (2013) *Guía para realizar investigaciones sociales*. Trigésimo octava edición. Ed. Plaza y Valdés. México. Consultado en <https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp->

content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/guia-realizar-investigaciones-sociales-rojas-soriano.pdf

Rozo Poveda, N. J., & Calvache López, J. E. (2024). El Pensamiento Crítico en la Educación Media: un acercamiento a las prácticas docentes. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (5), 3321 – 3335.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2864>

Rüsen, J. (2004). La conciencia histórica: estructura narrativa, función moral y desarrollo ontogenético. En P. Seixas (Ed.), *Teoría de la conciencia histórica* (pp. 63–85). Toronto: University of Toronto Press.

Salgado A. (2007) investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*. Lima (Perú) 13: 71-78. Consultado en a09v13n13.pdf

Sánchez Jaramillo, L. F., (2005). La historia como ciencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 1(1), 54-82.

Santiesteban, A. y Agüera, Carles (2014) “Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro”. *Revista Clío & Asociados*.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47708>

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023). *Orientaciones pedagógicas del recurso sociocognitivo de conciencia histórica*. Subsecretaría de Educación Media Superior. Coordinación Sectorial del Fortalecimiento Académico. Ciudad de México. Recuperado y consultado de <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/V8FwDkJvJu-Orientaciones-pedagogicas-Conciencia-historica.pdf>

SEP (2022). *Recurso Sociocognitivo Conciencia Histórica*. México Recuperado de <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/Conciencia%20historica%20-%20sintetico.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2022). ACUERDO número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022

Secretaría de Educación Pública. (2023). *ACUERDO número 09/08/23 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5699835&fecha=25/08/2023#gsc.tab=0

Senado de la República LXIII Legislatura. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. 23-30 Consultado en Contexto histórico. Colección INEHRM

Suárez, P. M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. Facultad de Ciencias de la Educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (1), Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1835/Algunas%20reflexiones%20sobre%20la%20investigacion-accion%20colaboradora%20de%20la%20educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Torres Bautista, Mariano E.. (2010). La Historia como conocimiento instrumental: Reflexiones en torno al concepto de Historia en nuestro país. *Nova scientia*, 2(4), 152-168. Recuperado en 24 de septiembre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-07052010000200009&lng=es&tlng=es.

Troncoso-Pantoja, C., y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>

Tünnermann Bernheim, C., (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Universidades*, 1(48), 21-32. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>

UNESCO. (2014). *Educación para la Ciudadanía Mundial: Preparando a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>

UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la implementación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESSCO (2015) *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Recuperado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876?posInSet=1&queryId=40989b40-0e32-4614-808e-b4e15ba86d38>

UNESCO. (2018). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de Aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423?posInSet=1&queryId=4eae527f-9f6f-4c71-af2a-063aad47e752>

UNESCO. *Director-General, 1987-1999 (Mayor, F.). (1990). Informe del Director General sobre las actividades de la Organización en 1988-1989*, presentado a los Estados Miembros y al Consejo Ejecutivo, en cumplimiento del Artículo VI.3.b de la Constitución. Conferencia General, 26.^a sesión. (26 C/3 + ADD., pp. 313). UNESCO. ISBN 92-3-302703-1. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086600_spa

Universidad Central de Chile, Dirección de Calidad Educativa, Vicerrectoría Académica. (2017). *Manual de apoyo docente: Metodologías activas para el aprendizaje*. Santiago de Chile. Recuperado de https://www.postgradosucentral.cl/profesores/download/manual_metodologias.pdf

Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, LM, & Fernández Suárez, AP (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>

Vera, G. D. (2015). Estudio piloto: La práctica educativa en orientación (Un diseño de investigación cualitativa fundamentada). *Omnia*, 9(2). Recuperado a partir de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/7083>

Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Crítica*. Consultado en <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

World Bank. (2018). *Aprender: Para hacer realidad la promesa de la educación*. Banco Mundial. Recuperado en <https://www.bancomundial.org/es/events/2018/11/06/aprender-para-hacer-realidad-la-promesa-de-la-educacion>

Zepeda Rincón, Tomás. (1933). "La enseñanza de la historia en Mexico". (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/61619>

Zhizhi Zhang (2020). Técnicas de investigación cualitativa como instrumentos de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa e intercultural de estudiantes sinohablantes de ELE. Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong, China, China. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 30. Consultado en Técnicas de investigación cualitativa como instrumentos de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa e intercultural de estudiantes sinohablantes de ELE

Zorrilla Fierro, M., & Villa Lever, L. (Coords.). (2003). *Políticas Educativas Educación Básica Educación Media Superior*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Dirección General de Investigación Educativa, Subsecretaría de Educación Básica y Normal-SEP. México. DF. Recuperado de https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v09.pdf

Zuluaga, F. (2005). *El tiempo histórico*. Departamento de Historia Universidad del Valle. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5839934.pdf>

ANEXO 1

Organizador gráfico

Categorías y subcategorías de la Conciencia Histórica



Gráfico de elaboración propia.

Anexo 2

Propuesta de intervención didáctica

Plan clase de experiencia de aprendizaje para la apropiación de la conciencia histórica en estudiantes del Plantel 23 de COBAT, aplicado de manera transversal a la disciplina de Ciencias Sociales.

Nivel:	Media Superior	Grado:	Primer semestre	Asignatura:	Ciencias Sociales I
---------------	----------------	---------------	-----------------	--------------------	---------------------

Progresión 8	Define e identifica ¿Cómo se distribuye la riqueza en las sociedades?, es decir, mediante rentas, sueldos salarios, ganancias o utilidades. Reflexiona en torno a las desigualdades que propicia esta forma de distribución.				
No. de clase	Única	Fecha	27 de noviembre 2024	Tiempo	100 minutos

Meta de aprendizaje	
Identifica los elementos que inciden en los procesos de producción y distribución para comprender la satisfacción de las necesidades y el origen de las desigualdades.	
Propósito de aprendizaje:	Verbo de desempeño
	Analiza
	Contenido conceptual
	Los procesos de producción,
	Condición de referencia
	Mediante una línea de tiempo
Finalidad contextual	
Que le permita comprender el origen y los factores de las desigualdades aún existentes.	

Contenido temático disciplinar	Factores de producción y origen de las desigualdades.
Contenido temático de Recurso sociocognitivo transversal:	El Porfiriato: Situación económica, política y social

Evidencia de enseñanza
Imágenes del Porfiriato Presentación en PowerPoint Fragmentos de textos históricos Vídeos

Evidencia de aprendizaje
Línea de tiempo sobre los procesos de producción y distribución durante el Porfiriato, acompañada de una reflexión sobre las diferencias y semejanzas de las desigualdades de ese momento al actual.

Saberes:	Factores de producción y origen de desigualdades (Piaget: Desarrollo Cognitivo)
Constructivismo:	Define e identifica ¿Cómo se distribuye la riqueza en las sociedades?, reflexionando en torno a las desigualdades que propicia esta forma de distribución

	Habilidades: (Vygotsky: ZDP-Ausubel: Aprendizaje Significativo) Comprende como surgen las desigualdades que aún permanecen en la sociedad.
	Actitudes: (Bruner: Descubrimiento) Explora los procesos de producción y su relación con la desigualdad existente en la actualidad.

Plan de Clase	
Práctica reflexiva. Parte de la reflexión que hace el estudiante respecto a ¿Cómo se distribuye la riqueza en las sociedades?, en torno al capitalismo y a las desigualdades que propicia esta forma de producción y distribución. Es una opción formativa que considera la experiencia individual para la actualización y mejora del estudiante, profundiza en el conocimiento histórico porque convierte su reflexión en práctica.	
Actividad de Enseñanza	Actividad de aprendizaje
Observación:	1.- Comprensión del problema:
Etapa de inicio (20 minutos)	
1.-Observación Presentar imágenes del Porfiriato (trabajadores rurales, fábricas, ferrocarriles) 2. Interrogatorio Lanzar las siguientes preguntas detonadoras: ¿Qué observan en la imagen? ¿Qué personaje importante identifican en las imágenes? En esta sociedad, ¿Quiénes creen que tenían el control de los recursos y la producción en esa época? ¿Cómo se distribuían las riquezas del Porfiriato?	1.- Comprensión del problema Contestar en binas a través de una lluvia de ideas las preguntas que han sido realizadas. Elaborar un esquema en el pizarrón con los aportes que conteste a las preguntas.
Etapa de desarrollo (50 minutos)	
3. Solución del problema Exponer brevemente sobre los factores de producción en el Porfiriato: -Tierra: Latifundios, propiedad privada. -Trabajo: Jornaleros, explotación laboral, deuda por raya. -Capital: Inversión extranjera, monopolios. -Organización: Políticas económicas de Díaz, infraestructura. -Descontento social (Minerías y Haciendas) Proporcionar textos históricos sobre economía y sociedad durante el Porfiriato. -Videos de Huelga de cananea y rio blanco) -Comparación con la actualidad: ¿Siguen existiendo desigualdades similares?	2. Diseño de un plan de acción. Analizar los factores de producción en el Porfiriato. Leer y analizar en trabajo colaborativo, fragmentos de textos históricos sobre economía y sociedad en el Porfiriato. Responder en equipo las siguientes preguntas clave: ¿Quiénes tenían el control de la producción? ¿Cómo se distribuía la riqueza? ¿Qué grupos sociales se beneficiaron y cuáles se vieron afectados? Observar el video acerca de la Huelga de cananea y rio blanco. Compartir en plenaria sus respuestas para obtener retroalimentación.

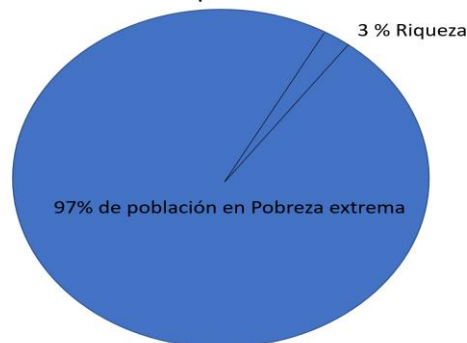
Etapas de cierre (30 minutos)	
<p>Sintetizar la información obtenidas de las respuestas y generar una reflexión crítica sobre desigualdades en el pasado y en la actualidad.</p> <p>4. Solicitud del producto</p> <p>Explicar cómo hacer una línea de tiempo con eventos sobre los procesos de producción y desigualdades sociales y económicas del porfiriato.</p> <p>Modelado de una comparación entre el Porfiriato y la actualidad.</p>	<p>3. Ejecución del plan</p> <p>Elaborar una línea de tiempo y redactar una reflexión sobre si aún persisten esas desigualdades originadas en el Porfiriato.</p> <p>4. Evaluación de los resultados</p> <p>Exponer los trabajos brevemente al grupo para recibir retroalimentación.</p>
Apoyos y recursos	<p>Imágenes del contexto durante el Porfiriato, pizarrón, marcadores, fragmentos de textos históricos, presentación en PowerPoint, videos breves sobre los factores de producción, hojas blancas, lapicero y colores.</p>
Distribución del Tiempo	<p>Inicio: (20 minutos)</p> <p>Recuperación de conocimientos previos a través de una lluvia de ideas, registrando la participación del estudiante en el pizarrón.</p> <p>Teoría de aprendizaje: Aprendizaje significativo de Ausubel</p> <p>Desarrollo (50 minutos)</p> <p>Explicación en PowerPoint sobre los factores de producción, elementos y desigualdades.</p> <p>Teoría de aprendizaje: Desarrollo cognitivo de Piaget y Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky.</p> <p>Cierre (30 minutos)</p> <p>Sintetizar la información por medio de una línea de tiempo y generar una reflexión crítica sobre desigualdades en el pasado y en la actualidad.</p> <p>En este plan de clase se integra el desarrollo cognitivo de Piaget, la zona de desarrollo próximo de Vigotsky y el aprendizaje significativo de Ausubel, con un foque constructivista</p>
Evaluación	Formativa
Instrumento de Evaluación	Lista de cotejo

Anexo 3

Presentación de contenido temático “El Porfiriato”

El Porfiriato

¿Qué porcentaje de población vivía en pobreza?



Durante el Porfiriato la tierra estaba repartida en grandes latifundios, minerías, ferrocarriles y fábricas pertenecientes a Políticos, Militares, Iglesia, Empresarios Nacionales y Extranjeros, consideradas propiedad privada.

Única fuente de trabajo para los ciudadanos que no contaban con recursos, con largas jornadas de trabajo, sufriendo explotación laboral y quedando endeudados de por vida en la tienda de raya.

Siendo beneficiados aquellos que tenían suficiente dinero obtenido por su puesto político o militar, aquellos que recibían inversión nacional por amistad, consanguinidad o inversión extranjera.

Las políticas emitidas por el gobierno protegían a intereses de grupos cercanos al poder.

Estas condiciones tuvieron consecuencias de hartazgo, descontento social, levantamientos en contra de Díaz.



CONTEXTO EN HACIENDAS



La expropiación de tierras comunales obligó a muchos pequeños agricultores a convertirse en peones o personas marginadas. Esto generó un gran aumento de mano de obra disponible. Sin embargo, las condiciones de vida de estos trabajadores eran muy difíciles: los salarios eran bajos, las jornadas de trabajo muy largas, la alimentación deficiente y las viviendas insalubres. Esta combinación de factores provocó una situación social muy precaria.

La tienda de raya era un negocio dentro de las haciendas donde los trabajadores compraban productos básicos como comida, ropa y herramientas. Sin embargo, no pagaban con dinero real, sino con vales o créditos que solo servían en esa tienda. Para el patrón, la tienda de raya era una forma de asegurar que los trabajadores gastaran su salario dentro de la misma hacienda, recuperando así el dinero que les pagaba. Además, al endeudarlos constantemente, lograba mantenerlos atados al trabajo, ya que no podían irse sin pagar sus deudas. Para los trabajadores, la tienda de raya significaba vivir en una situación de endeudamiento permanente, trabajando muchas veces solo para pagar lo que debían, sin posibilidad de mejorar sus condiciones de vida.

CONTEXTO EN MINAS

Durante la época porfiriana, los mineros vivían en condiciones sociales y laborales muy duras. Trabajaban largas jornadas, en ambientes peligrosos, mal ventilados y expuestos constantemente a derrumbes, explosiones o intoxicaciones por minerales. Recibían salarios muy bajos, muchas veces en vales que solo podían gastar en las tiendas de raya de la mina, lo que los mantenía en deuda constante. Para los mineros, esto implicaba una vida de pobreza, endeudamiento y riesgos constantes para su salud y su vida, sin posibilidad de ascenso o mejora.

Muchos eran obligados a seguir trabajando para pagar sus deudas, sin poder abandonar las minas. Para los dueños, en cambio, este sistema significaba obtener grandes ganancias: pagaban poco, controlaban la vida de los trabajadores y aseguraban una fuerza laboral siempre disponible y sometida.



Contesta las siguientes preguntas en tu libreta:

¿En la época porfiriana a quién pertenecía la tierra?

¿En la época porfiriana a quién pertenecía el trabajo?

¿En la época porfiriana a quién pertenecía el capital?

¿En la época porfiriana a quién pertenecía la tecnología?

¿En la actualidad a quién pertenece la tierra?

¿En la actualidad a quién pertenece el trabajo?

¿En la actualidad a quién pertenece el capital?

¿En la actualidad a quién pertenece la tecnología?

¿Observas algún cambio?

Anexo 4

Productos de aprendizaje Equipo 1. Línea de tiempo

Producción y Distribución del Porfiriato

Díaz se hace con el control del país y empieza a hacer cambios para que México sea más moderno y se desarrolle, sobre todo con la ayuda de extranjeros.

1878 - Se construyen ferrocarriles
Empiezan a construir muchos ferrocarriles en el país. Esto es bueno porque se pueden mover más cosas, pero las tierras que usan para hacer las vías les quitan a los pueblos y a los campesinos.

1894 - Crecen las haciendas
Los terratenientes compran muchas tierras y las convierten en grandes haciendas. Los campesinos que vivían ahí no tienen donde ir y tienen que trabajar para los dueños.

1906 - Las huelgas en cananea y Río Blanco
Los obreros empiezan a protestar porque viven mal y ganan muy poco. El gobierno de Díaz los reprime muy fuerte, no les dejan luchar por sus derechos.

Con esta ley las empresas extranjeras pueden explotar las Minas en México como las de plata. El país no gana mucho dinero con esto, solo los extranjeros.

1890 - Crecimiento de las fabricas
Los terratenientes compran muchísimas tierras y las convierten en grandes haciendas. Los campesinos que vivían ahí no tenían a dónde ir y tienen que trabajar para los dueños.

1900 - Comercio y Pobreza
México exporta cosas como café y minerales pero lo que entra al país son productos de otros países, así que los ricos siguen siendo más ricos y los pobres no tienen para mejorar.

1910 - La Revolución Mexicana
El pueblo se cansó de vivir mal, de que solo unos pocos tuvieran todo, y se levanta en armas contra porfirio Díaz.

Reflexión: Las desigualdades de ayer y hoy

Aunque todo esto pasó hace más de 100 años, las cosas no están tan diferentes ahora. Durante el Porfiriato, los ricos eran los que mandaban y los pobres, sobre todo obreros y campesinos, vivían muy mal. Hoy, aunque hay más leyes para proteger a los trabajadores, todavía hay mucha desigualdad.

• Similitudes:

- Los ricos siguen teniendo el control de la economía.
- Hay gente que sigue ganando muy poco por trabajar mucho.
- En el campo y en las ciudades, muchas veces los pobres no tienen oportunidades de mejorar.

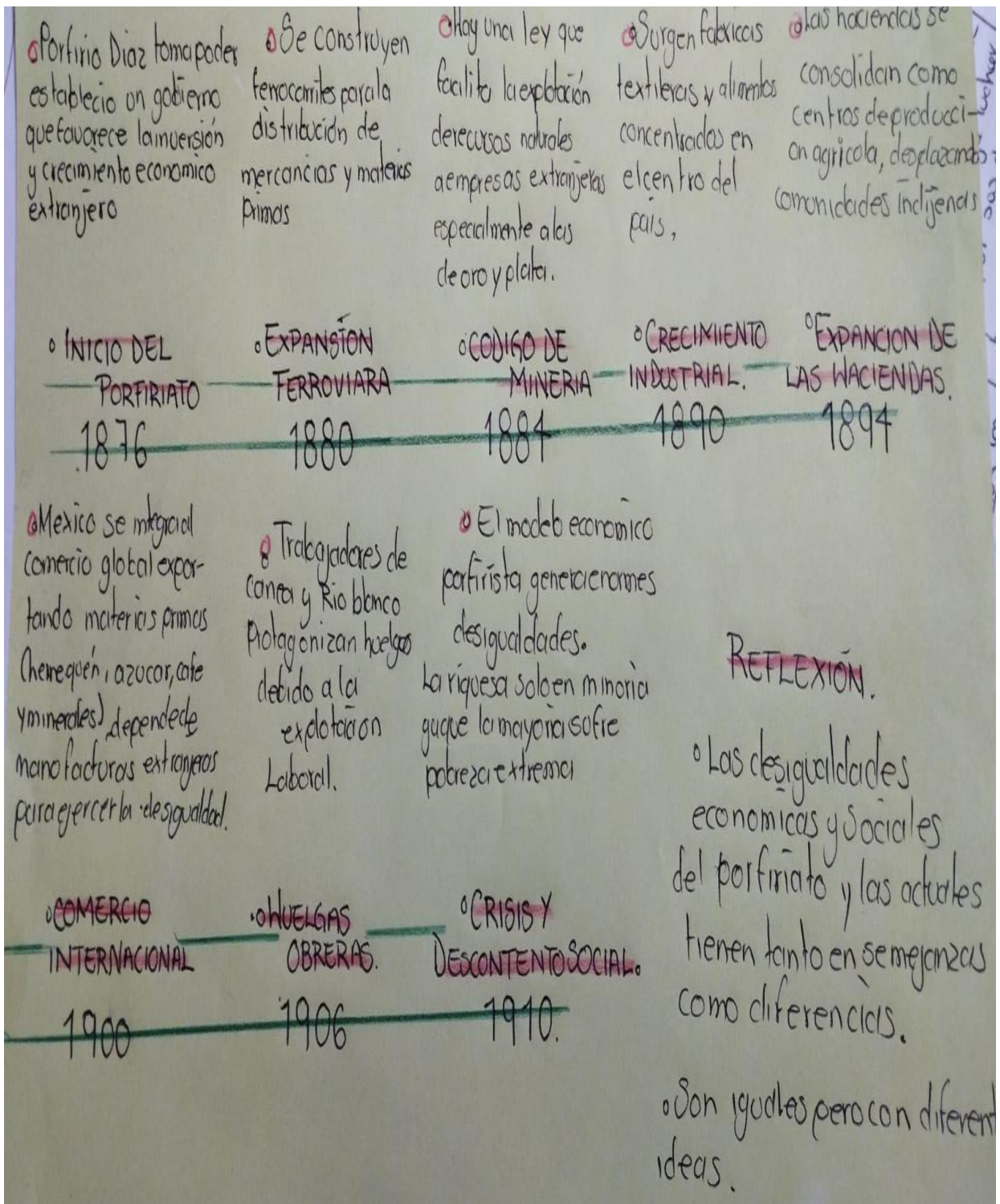
• Diferencias:

- Hoy hay más educación y leyes que protegen a los trabajadores, aunque a veces no se cumplen.
- El comercio global es mucho más grande, pero eso no ayuda a que los pobres salgan adelante.
- Gracias a internet, ahora podemos ver lo que pasa en el mundo y hablar de injusticias de nuestra manera.

En resumen, aunque el Porfiriato fue hace mucho tiempo, las desigualdades siguen siendo un problema. Ojalá que las cosas cambien y que haya más oportunidades para todos.

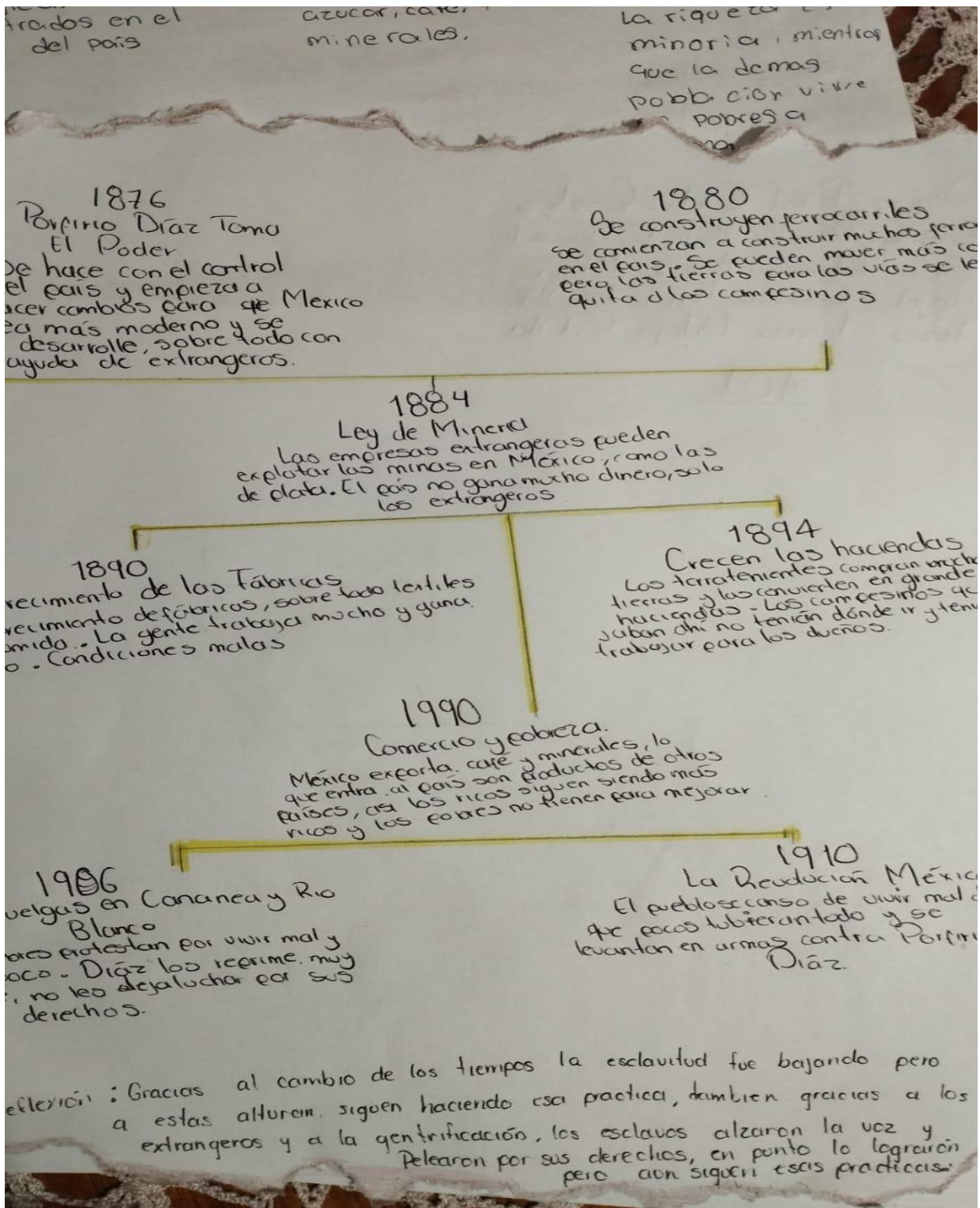
Anexo 5

Productos de aprendizaje Equipo 2. Línea de tiempo



Anexo 6

Productos de aprendizaje Equipo 3. Línea de tiempo



Anexo 7**Premisa de la investigación**

Título de la tesis *“Experiencia de aprendizaje para desarrollar consciencia histórica en estudiantes del plantel 23 de COBAT”*

Premisa Las experiencias de aprendizaje que incorporan la explicación histórica, el pensamiento crítico-histórico y el proceso histórico, ayudan a los estudiantes no solo a comprender el pasado, sino también a desarrollar la habilidad de analizar las condiciones y circunstancias de su presente, permitiéndoles reconocer la continuidad y el cambio a lo largo del tiempo para la toma de decisiones acertadas.

Categorías

- a. Explicación histórica
- b. Proceso histórico
- c. Pensamiento crítico histórico

Anexo 8

Guía de preguntas para grupo de enfoque

Categoría: Explicación histórica		
Guía de preguntas para grupos de enfoque		
Pregunta	Es claro y adecuado para los estudiantes.	Observación sobre la estructura del instrumento
1.- ¿Cuál crees que fueron las principales causas que llevaron al ascenso de Porfirio Díaz a la Presidencia de México?	Es claro y adecuado para los estudiantes.	E l video proyectado fue largo, provocando que se
2.- ¿Qué causas propiciaron que Porfirio Díaz se mantuviera en la Presidencia más de 30 años?	Es claro y adecuado para los estudiantes.	desinteresarán por momentos. Dividir el
3.- ¿De qué manera el control férreo sobre la prensa, el sistema judicial y el ejército fue crucial para mantener la estabilidad del régimen?	Reformular la pregunta porque los estudiantes no comprenden los conceptos: control férreo sobre la prensa, sistema judicial y el ejército	video en tres partes e intercalar las preguntas para que los estudiantes

4.- ¿Cómo funcionó el factor político en la relación entre el gobierno central de Díaz y las élites locales (caciques) en la preservación del poder?	Reformular la pregunta, los alumnos no entendieron el concepto: gobierno central.	respondan tratando de explicar.
5.- ¿Qué papel desempeñaron las alianzas con las élites económicas y políticas en el mantenimiento del Porfiriato?	Es claro y adecuado para los estudiantes.	Observaciones: Hubo estudiantes que no quisieron participar, al preguntarles porque no lo hacían, referían que, aunque tenían la idea les daba vergüenza por no saber cómo explicarlo.
6.- ¿Qué efectos tuvo la expansión de la infraestructura (ferrocarriles, telégrafos) en la centralización del poder y el control de las regiones rurales?	Es claro y adecuado para los estudiantes.	
7.- ¿Cómo afectó la política de reelección continua de Porfirio Díaz a la evolución de la democracia en México?	Es claro y adecuado para los estudiantes.	
8.- ¿Qué consecuencias tuvo la falta de alternancia política y la represión de la oposición en la legitimidad del régimen?	Es claro y adecuado para los estudiantes.	
9.- ¿Cómo el autoritarismo de Díaz contribuyó al estallido de la Revolución Mexicana?	Reformular la pregunta, los estudiantes no entendieron que es estallido.	

10.- ¿En qué medida las políticas del Porfiriato fueron necesarias para modernizar al país, y en qué medida resultaron perjudiciales para la sociedad mexicana?	Es claro y adecuado para los estudiantes.	
---	---	--

ANEXO 9

Cuestionario escrito

Categoría: Pensamiento crítico histórico		
Instrumento de recolección de datos: Cuestionario impreso		
1.- ¿Cómo crees que entender el contexto de una época, como la cultura, las costumbres o los problemas de ese tiempo, nos ayuda a comprender mejor los eventos históricos?	Si fue claro y entendible para el estudiante.	Aunque el estudiante entendió la pregunta, su respuesta fue muy corta.
2.- ¿Cómo explicarías a alguien de tu edad lo que estaba pasando en el mundo durante un evento histórico importante, como una guerra o una revolución?	Si fue claro y entendible para el estudiante.	
3 ¿Qué situaciones crees que son necesarias explicar para que esa persona entienda por qué sucedieron esos eventos?	Si fue claro y entendible para el estudiante.	
4.- ¿Qué condiciones consideras que dieron origen a la situación económica actual de tu familia?	Si fue claro y entendible para el estudiante.	
5.- ¿Por qué crees que algunos problemas del pasado, como la discriminación, migración o las guerras, siguen siendo importantes para nosotros hoy?	Si fue claro y entendible para el estudiante.	

6.- ¿Qué podemos aprender de esos problemas para evitar que se repitan?	Si fue claro y entendible para el estudiante.	
7.- ¿Qué problemas actuales, como el cambio climático o la desigualdad, crees que están conectados con decisiones o eventos del pasado, y cómo piensas que podrían influir en el futuro?	Si fue claro y entendible para el estudiante.	
8.- ¿Puedes pensar en un evento del pasado que haya afectado cómo vivimos hoy?	Si fue claro y entendible para el estudiante.	
9.- ¿Cómo crees que lo que pasó antes nos ayuda a entender mejor lo que está sucediendo en el mundo ahora?	Si fue claro y entendible para el estudiante.	
10.- ¿Cómo crees que los contextos sociales, económicos o políticos del pasado influyeron en los problemas actuales que enfrenta nuestra sociedad?	Si fue claro y entendible para el estudiante.	

ANEXO 10

Guía de preguntas para entrevista semiestructurada

Categoría: Proceso histórico		
Instrumento de recolección de datos: Guía de preguntas para una entrevista semiestructurada		
1.- ¿Consideras que las condiciones sociales, económicas o culturales de tu familia han moldeado tu presente y en qué forma?	Es claro y adecuado para la estudiante, sin embargo, se tuvo que añadir otra pregunta para profundizar.	Las preguntas permitieron que la estudiante
2.- ¿Cómo crees que las situaciones y el contexto de una época, como la economía, la política o las costumbres de la sociedad, afectan lo que sucede en la historia?	Es claro y adecuado para la estudiante, sin embargo, se tuvo que añadir otra pregunta para profundizar.	entrevistada se sintiera con confianza para profundizar sus respuestas.
3.- ¿Identificas un momento del pasado en el que estas circunstancias hayan influido en un evento importante en tu familia o comunidad, de qué manera?	Es claro y adecuado para la estudiante, sin embargo, se tuvo que añadir otra pregunta para profundizar.	
4.- ¿De qué manera crees que las circunstancias económicas, políticas o sociales locales (barrio, comunidad o	Es claro y adecuado para la estudiante, sin embargo, se tuvo que añadir otra pregunta para profundizar.	

municipio) influyen en las decisiones personales y familiares?		
5.- ¿Cómo crees que los cambios políticos, económicos o sociales que ha experimentado el país a lo largo de tu vida han influido en tu manera de ver el mundo?	Es claro y adecuado para la estudiante, sin embargo, se tuvo que añadir otra pregunta para profundizar.	
6.- ¿De qué manera consideras que los eventos globales recientes, como crisis económicas, pandemias o conflictos internacionales han influido en tu vida y decisiones personales o familiares?	Es claro y adecuado para la estudiante, sin embargo, se tuvo que añadir otra pregunta para profundizar.	
7.- ¿Cómo crees que tus acciones y decisiones impactan en la historia de tu familia y comunidad?	Es claro y adecuado para la estudiante, sin embargo, se tuvo que añadir otra pregunta para profundizar.	
8.- ¿Por qué crees que las acciones de personajes históricos fueron tan significativas para que hoy en día se les recuerde?	Es claro y adecuado para la estudiante, sin embargo, se tuvo que añadir otra pregunta para profundizar.	
9.- ¿Te consideras un agente de cambio, en qué sentido?	Es claro y adecuado para la estudiante, sin embargo, se	

	tuvo que añadir otra pregunta para profundizar.	
10.- ¿Qué papel juegas en la construcción del futuro de tu familia y comunidad?	Reformular la pregunta, fue confusa para la estudiante.	

ANEXO 11

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a tutor (a) se le hace la invitación para que su tutorado (a) participe en un estudio que se lleva a cabo en la Maestría en Educación Superior de la BUAP, la cual se encuentra bajo la aprobación de la Dirección del Plantel 23 de COBAT. El propósito del estudio es: Identificar y analizar las experiencias de aprendizaje para desarrollar la conciencia histórica en los estudiantes del plantel 23 de COBAT para fortalecer la comprensión crítica del pasado, su relación con el presente permitiendo la toma de decisiones futuras acertadas.

Se solicita al estudiante participar en sesiones pedagógica que incluyan experiencias de aprendizaje que le ayuden a desarrollar la conciencia histórica a la par de participar en una discusión en grupo focal y contestar una entrevista semiestructurada que se aplicará dentro del Plantel en horas clase, así como un cuestionario abierto en línea. Es importante informarle que se mantendrá total confidencialidad con respeto a la información obtenida en el estudio. Los datos obtenidos serán exclusivamente para fines académicos de la investigación y será analizados de forma general y no individual, manteniendo el anonimato de sus datos personales.

La participación del estudiante en este estudio no conlleva ningún riesgo. Pero, si tiene alguna pregunta que deriven del presente consentimiento puede dirigirse con la profesora responsable de la investigación, Lic. María Guadalupe Reyes Capilla, email: maría.reyez@cobatlaxcala.edu.mx.

El objetivo de esta carta es informarle acerca del estudio, por lo que antes de que el estudiante realice las actividades descritas anteriormente le pedimos que confirme su disposición para colaborar con la investigación.

Si ()

No ()

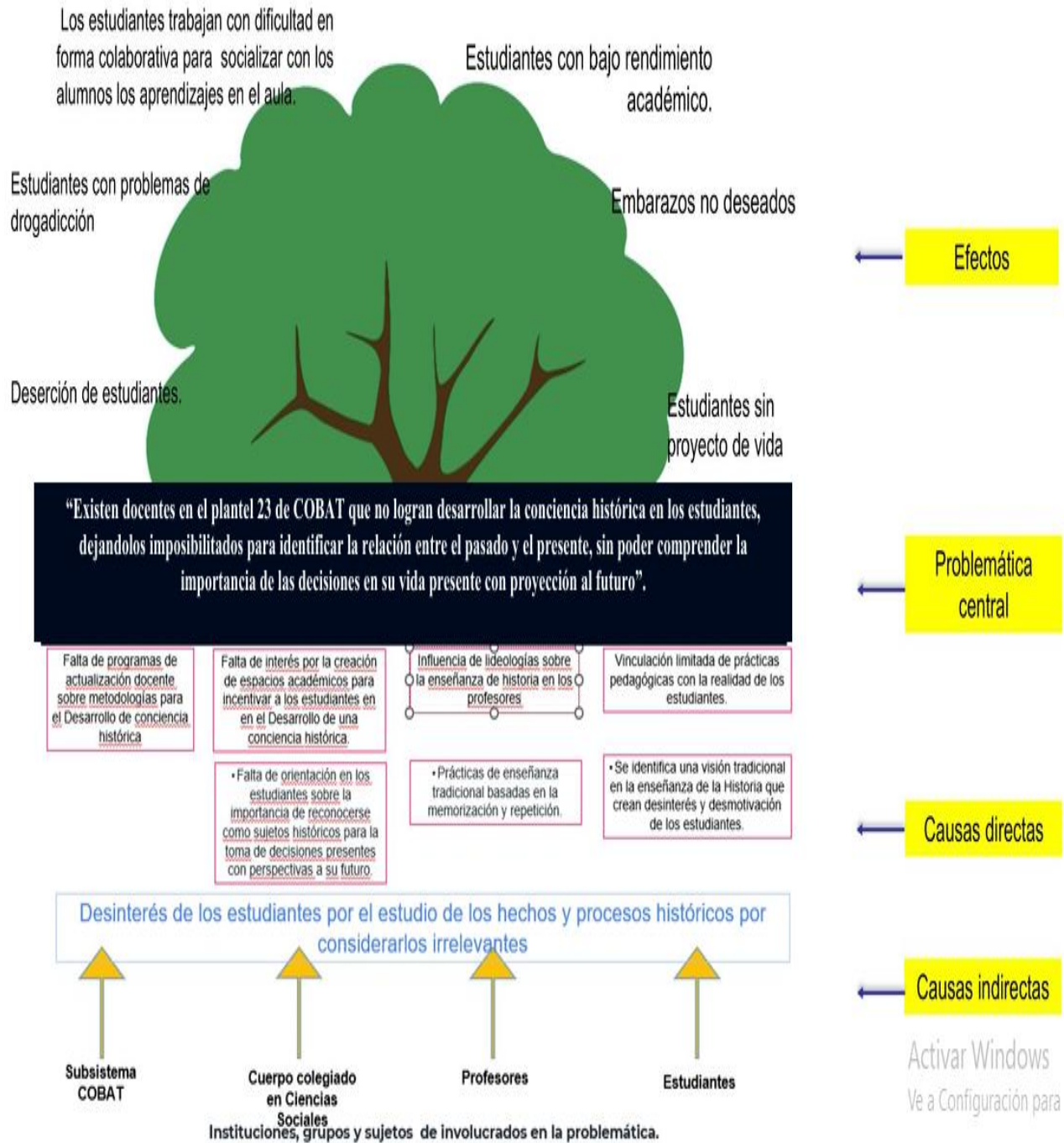
Nombre y firma del Tutor (a)

Nombre del tutorado (a)

ANEXO 12

Gráfico árbol de problemas

4. Árbol del problema.



ANEXO 13

Tópico I. Aspectos críticos de la gestión educativa Conciencia Histórica: estrategias para una enseñanza transformadora.

1.1 Estado situacional del fenómeno educativo.

El Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT) atiende a una comunidad de más de 16,900 jóvenes, con el compromiso de contribuir a su formación integral. No obstante, con la implementación del nuevo modelo educativo conocido como la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el sistema enfrenta el reto de promover los aprendizajes requeridos, que permitan al estudiantado alcanzar el perfil de egreso establecido en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (2019).

Para que los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) pueda llevarse a la práctica dentro de un salón de clases, tal y como se espera; el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT) se enfrenta a un reto importante, porque si bien es cierto que la mayoría del profesorado cuenta con estudios universitarios en distintas disciplinas, muchos de ellos no tienen una formación pedagógica sólida. Esto vuelve más complicado la aplicación de estrategias de enseñanza acorde con el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, sobre todo cuando se trata de enseñar el recurso sociocognitivo de la conciencia histórica que hoy forma parte del currículum fundamental.

Una de las principales razones detrás de esta situación, es que los requisitos para ingresar a la docencia en el nivel medio superior no siempre garantiza una preparación adecuada en lo pedagógico; aunque en la Ley General para el Sistema de Maestras y Maestros (2019) señala que el perfil del aspirante a docente debe estar contemplado en el

Profesiograma del Bachillerato General y aunque sí se menciona la importancia de atender el contexto regional, en la práctica se sigue dando más peso a la formación por disciplina que a la formación pedagógica.

A esto se suma que hay pocos espacios efectivos para que los docentes continúen formándose pedagógicamente, si bien existe una Academia de profesores que imparten la Conciencia Histórica dentro del subsistema, su impacto hasta ahora ha sido limitado y no alcanza a cubrir del todo las necesidades marcadas por el nuevo enfoque educativo.

Finalmente, cuando un profesor recién egresa de su carrera y entra a dar clases en el bachillerato lo hace con una formación muy centrada en el área de conocimiento, pero con escasas herramientas para enseñar. Esto provoca que muchas veces se priorice el contenido por encima de cómo se enseña, dificultando la implementación de metodologías activas cercanas y significativas para el alumnado.

En el contexto de la Educación Media Superior, se espera que el docente no sólo domine su área de conocimiento, sino que también cuente con las habilidades pedagógicas necesarias para formar estudiantes capaces de actuar como ciudadanos responsables y comprometidos tal como lo plantea Bastías Urra (2013) citado por Gudiño, Acuña y Terán (2021). Sin embargo, en el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala muchos de los docentes que integran la academia de Conciencia Histórica provienen de formaciones disciplinares muy específicas y en muchos casos no han recibido la preparación pedagógica necesaria para asegurar una enseñanza que genere aprendizajes significativos.

Esta realidad educativa, tiene un impacto directo tanto en el cumplimiento de los objetivos propuestos por la Nueva Escuela Mexicana como en los propios estudiantes. La falta de estrategias didácticas adecuadas dificulta que el aprendizaje sea realmente

significativo lo que se traduce en un escaso desarrollo de la Conciencia Histórica, como consecuencia a los alumnos se les complica ver la utilidad de la historia en su vida cotidiana y les cuesta establecer vínculos entre el pasado y el presente, esta desconexión limita su capacidad para tomar decisiones informadas y reflexivas que contribuyan a su crecimiento personal y a una mejor participación en la sociedad.

1.2 Toma de decisiones

Un proyecto de gestión pedagógica puede ser una gran oportunidad para replantear lo que se hace en la escuela y acercarlo a los propósitos reales del currículo. Más que cumplir con una lista de contenidos, se trata de recuperar a la escuela como un espacio donde se fomente la convivencia, el pensamiento crítico y el desarrollo de aprendizajes con sentido. Para lograrlo, no es importante que la teoría se conecte con la práctica, pero una práctica que tenga sentido en el contexto real de los docentes y los estudiantes. Esto sólo es posible si hay un compromiso genuino por parte del profesorado y si se valora su experiencia como parte del saber educativo (Castro, 2009).

En el caso de Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala, esta necesidad es todavía más evidente. Hace falta una gestión pedagógica que vaya más allá de lo administrativo y que realmente impulse acciones para fortalecer la formación docente. Apostar por una educación de calidad implica reconocer al profesorado no solo como transmisor de conocimientos, sino como una persona que también aprende reflexione y crea. Para ello, se necesita un trabajo formativo que lo acompañe, que respete su humanidad y que le brinde herramientas para diseñar ambientes de aprendizaje acordes a su realidad y a la de sus estudiantes (Barbera, Chirinos, Vega y Hernández, 2021).

Es así como la gestión pedagógica se convierte en una herramienta clave dentro del proyecto escolar, porque permite orientar decisiones que ayudan a resolver problemas reales del día a día, pero también a innovar y mejorar. Eso sí, no basta a con buenas intenciones, hace falta una planeación cuidadosa, estrategias claras y coherencia entre lo que se propone en el currículum y lo que pasa realmente en el aula. De ahí la importancia de adoptar una visión más estratégica, que tenga como meta el fortalecimiento del trabajo docente y que ayude a alcanzar resultados reales, sin perder de vista el bienestar y el desarrollo integral de los actores educativos.

Finalmente, como lo señala Rico Molano (2016), es fundamental que los directivos también asuman el papel activo, con autonomía, responsabilidad y visión clara. Su labor no debe limitarse a coordinar, sino que debe centrarse en liderar procesos que respondan a las necesidades de toda la comunidad educativa. Esto implica establecer metas incluyentes, crear condiciones para que todos participen y generar un ambiente donde el cambio y la mejora sean posibles.

1.3 Campos de aplicación

Uno de los principios que marcan la ruta del trabajo educativo en las escuelas es el que señala el estándar A.4 del Programa de Escuelas de Calidad que indica que tanto directivos como docentes deben mantenerse en constante capacitación, actualizarse y sobre todo aplicar esos conocimientos en su práctica diaria para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Esta idea cobra sentido cuando hablamos de la enseñanza de la conciencia histórica en el nivel medio superior, ya que demanda de los docentes no sólo conocimientos sino también estrategias pedagógicas claras y contextualizadas.

En este sentido, la gestión pedagógica juega un papel clave; ya que no se trata sólo de organizar sino de generar espacios reales de formación continua, donde el profesorado pueda fortalecer sus habilidades y conectar lo aprendido con lo que sucede en el aula. Desde esta necesidad nace el curso “Conciencia Histórica: estrategias para una enseñanza transformadora”, como una propuesta pensada para brindar herramientas prácticas y eficaces que ayuden al docente mejorar su práctica y lograr que sus clases tengan un impacto real en los estudiantes.

Además, durante el proceso de gestión pedagógica se toma en cuenta lo que plantea el estándar A.14 el cual promueve que el docente fomente el conocimiento y la valoración de la diversidad cultural, un aspecto que se conecta directamente con la conciencia histórica. Esta herramienta no sólo permite analizar el pasado, sino también comprender mejor el presente, reconocer las identidades propias y ajenas, y formar estudiantes capaces de reflexionar críticamente sobre su entorno.

A lo largo del curso, los docentes no sólo reciben contenidos, sino que participan activamente. Por ello, en este espacio los docentes proponen, diseñan y aplican estrategias didácticas que inviten a sus estudiantes a pensar, a involucrarse, a cuestionar. También se dan espacios para realizar la propia práctica docente, compartir experiencias con colegas y adaptar lo aprendido a las necesidades reales de sus grupos favoreciendo ambientes de aprendizaje más activos críticos y significativos.

Por otra parte, el curso también da cumplimiento al estándar A. 21, que subraya la importancia de que los directivos y maestros impulsen su desarrollo profesional. Aquí, esto se materializa en un espacio de formación colectiva que busca mucho más que capacitar, se

busca construir una verdadera comunidad de aprendizaje, donde se compartan ideas, se debatan enfoques y se camine juntos hacia una enseñanza más reflexiva y comprometida.

Por último, una gestión pedagógica que pone el acento en la formación de profesorado para la enseñanza de la Conciencia Histórica no sólo mejora la calidad educativa, sino que también impacta directamente en el aprendizaje de los estudiantes. Les permite pensar con más profundidad, reconocer su lugar en el mundo y actuar con conciencia sobre su realidad. Porque enseñar historia, desde un enfoque innovador, no es solo hablar del pasado, sino formar ciudadanos críticos, conscientes y capaces de transformar su presente.

1.4 Dimensiones de la gestión

Gestión pedagógica

La gestión pedagógica tiene como objetivo fortalecer los procesos pedagógicos, es decir, lo que sucede en el aula; buscando que la enseñanza sea cada vez más significativa. En este sentido, una de las acciones concretas que se llevará a cabo es la implementación del curso “Conciencia Histórica: estrategias para una enseñanza transformadora”, este curso corresponde a una necesidad real, ofrecer formación continua a los docentes, que va más allá de lo que aprendieron en su formación disciplinar, ya que la idea es que tengan acceso a nuevos enfoques, herramientas y estrategias pedagógicas, para enseñar la conciencia histórica de manera actual, crítica y reflexiva.

Esta propuesta está alineada con el estándar uno de los Estándares de Gestión para la Educación Básica que habla del fomento al perfeccionamiento pedagógico. A través de este curso, se busca compañero a los docentes en su crecimiento profesional, dándoles la oportunidad de una actualización constante. Al final, todo este esfuerzo se traduce en algo muy concreto, que los estudiantes logren aprendizajes más profundos y con mayor sentido.

Además, el curso también promueve espacios donde los maestros pueden compartir sus experiencias e innovaciones, enriqueciendo el trabajo colectivo.

Gestión organizativa

La organización es clave en cualquier proyecto educativo, por qué es la que permite que las cosas funcionen, que haya orden y que se pueda alcanzar los aprendizajes esperados. En esta dimensión, se retoma el estándar 8, que pone énfasis en el compromiso del docente por enseñar con responsabilidad y cumplir con los planes y programas de estudio. No se trata sólo de cubrir contenidos, sino de hacerlo de manera efectiva.

El curso de Conciencia Histórica, dentro de esta dimensión organizativa, ofrece herramientas concretas a los docentes para que asuman con confianza su papel en el logro de aprendizajes. Les brinda metodologías que permiten enseñar de forma crítica, reflexiva y conectada con la realidad del estudiante. Esto ayuda a que cada profesor se sienta más preparado y pueda aplicar prácticas pedagógicas que realmente impacten al grupo de estudiantes al que va dirigido.

Gestión administrativa

En cuanto a la parte administrativa, una buena gestión también implica saber coordinar los recursos humanos de forma eficiente. Aquí se retoma lo establecido en el estándar 18, que destaca la importancia de organizar bien el equipo de trabajo para mejorar los procesos de aprendizaje.

Desde esa mirada, el curso también como una estrategia que ayuda a aprovechar mejor las capacidades de los docentes. Les ofrece herramientas útiles y prácticas que pueden

adaptar a su realidad escolar. Pero lo más valioso es que permite un intercambio de experiencias entre colegas, donde cada uno aporta y aprende. Esa convivencia profesional fortalece las competencias necesarias para enseñar la conciencia histórica con mayor profundidad y sentido.

Participación social

Finalmente, no se puede dejar de lado la dimensión social. La escuela no está sola, está insertada en una comunidad. La participación de las madres, padres y familias es clave para fortalecer el aprendizaje de los alumnos. El estándar 16 lo menciona claramente, es importante que las familias se involucren y sean tomadas en cuenta al momento de planear actividades.

En este sentido, la gestión pedagógica también debe abrir espacios donde se escuchen las voces de los padres, se les informe, y se les ingrese en el proceso íntegro en el proceso educativo. Esta participación no es solo acompañamiento, también puede convertirse en una oportunidad para reflexionar juntos sobre cómo conectar lo que pasa en la escuela con lo que se vive en la casa y en la comunidad. Así, el curso también promueve una mirada más amplia de la enseñanza, donde el vínculo entre escuela y sociedad se vuelve una pieza clave para lograr aprendizajes con sentido.

Referencias bibliográficas

Barbera Alvarado, N., Chirinos Araque, Y. del V., Vega Martínez, A. A., & Hernández Buevas, E. de J. (2021). Gestión pedagógica en tiempos de crisis del COVID-19: Una

dinámica pensada desde la práctica interdisciplinaria. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 97-109. Universidad del Zulia.

Castro Rubilar, F., (2009). El proyecto de gestión pedagógica. Un desafío para garantizar la coherencia escolar. *Horizontes Educativos*, 14(1), 77-89.

Gudiño León, Alfonso Ramiro, Acuña López, Ricardo Javier, & Terán Torres, Víctor Guillermo. (2021). Mejora del aprendizaje desde la óptica de la gestión pedagógica. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe2), 00001. E. pub 21 de abril de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2583>

Rico, A.D. (2016) La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia* 12(1): 55-70.

Quispe-Pareja, M. (2020). La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 14(1), 7-14. <https://doi.org/10.33554/riv.14.1.601>

SEP(2008) Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad. Diario Oficial de la Federación. Consultado en Microsoft Word - DOF-LEYSSEP-81

SEP (2010) Programa Escuelas de Calidad. Gobierno Federal. Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado. Consultado en MEB060 MatGestModulo3.pdf

ANEXO 14

Tópico II. Soporte conceptual, metodológico y estratégico de la propuesta pedagógica

2.1 Sensibilización

El Colegio de Bachilleres de Tlaxcala (COBAT), como parte del subsistema de Educación Media Superior que coordina la Secretaría de Educación Media Superior y la Dirección General de Bachillerato, ha venido enfrentando un gran reto desde el semestre 2023 -B, poner en marcha el Marco Curricular Común (MCC) de la Nueva Escuela Mexicana. Este modelo ha dejado claro algo muy importante, y es que, aunque las y los docentes que imparten la materia de conciencia histórica tiene muy buena preparación en su disciplina, en muchos casos no han tenido acceso a una formación pedagógica más especializada que les permita enseñar de manera cercana, efectiva y significativa para los estudiantes. Por eso, se pensó en una propuesta concreta, en el curso “Conciencia Histórica: estrategias para una enseñanza transformadora”, creado especialmente para el profesorado de esta materia. Su propósito es fortalecer su práctica docente, alineándola con los valores y principios de la Nueva Escuela Mexicana, y promoviendo una forma de enseñanza más crítica, reflexiva y centrada en las realidades del alumnado.

Este esfuerzo no es aislado. Detrás debe haber un trabajo conjunto entre la Dirección General, la Dirección Académica, la Jefatura de Materia y el propio profesorado. Todo esto está en sintonía con el Modelo de Gestión Estratégica del Programa Escuelas de Calidad como bien señala López (2017), una gestión educativa realmente efectiva es aquella que parte de las necesidades reales del personal docente y busca potenciar sus capacidades para lograr

un verdadero impacto en la calidad educativa y en la forma en que se vive la escuela desde la práctica diaria.

2.2 Fundamentación del proyecto educativo

El Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT), está viviendo un proceso de cambio importante en su forma de enseñar, alineado con las con los principios que plantea la Nueva Escuela Mexicana. Dentro de este proceso, la enseñanza de la conciencia histórica ha pasado a ser un eje fundamental. La intención es que los estudiantes no sólo conozcan lo que pasó, sino que puedan entenderlo con una mirada crítica y usar ese conocimiento para tomar mejores decisiones en su vida actual y futura.

Ahora bien, aunque los profesores de COBAT dominan bien su materia, en muchos casos no han recibido una formación pedagógica especializada que les permita enseñar la conciencia histórica con un enfoque más humano, reflexivo y crítico. Por eso se pensó en la necesidad de ofrecerles un curso de formación docente que les dé las herramientas reales y útiles para mejorar la forma en que enseñan la Conciencia Histórica y de paso, fortalecer el trabajo educativo en general dentro del subsistema. Esta propuesta tiene como base varios lineamientos importantes. Por ejemplo, los Estándares de Gestión para la Educación Básica (SEP, 2010), que señalan que es clave que los distintos actores dentro de una escuela trabajen en conjunto para lograr una educación de calidad. Lo mismo ocurre con el Programa Escuelas de Calidad, que impulsa una manera de organizar la escuela donde la capacitación constante de los docentes es una prioridad.

Con lo anterior en mente, se diseñó el curso “Conciencia Histórica: estrategias para una enseñanza transformadora”, que tiene como objetivo principal ayudar a los maestros a usar herramientas nuevas para enseñar mejor, fomentar su responsabilidad como educadores

y motivar a los estudiantes a participar de manera activa en su propio proceso de aprendizaje. En pocas palabras, se busca que el pensamiento histórico crítico forme parte real y constante de su formación. Este curso tiene una duración de 45 horas, repartidas en 9 sesiones. Está organizado en tres bloques: el primero de ellos trata de los fundamentos teóricos y metodológicos de la conciencia histórica; la segunda trata sobre cómo planear y evaluar de manera formativa y el tercero sobre cómo fomentar la participación de los alumnos y reflexionar desde la ética docente. Toda la metodología del curso se basa en un enfoque constructivista, tomando como base a autores como Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel. Además, se incluye trabajo práctico en equipo, y momentos de reflexión para asegurar que lo aprendido realmente sea significativo.

En cuanto a su implementación, se ha considerado todo lo necesario como contar con un espacio adecuado, herramientas básicas como un proyector y una laptop, y por supuesto, un instructor con experiencia tanto en pedagogía como en conciencia histórica. Aunque uno de los desafíos será asegurar el financiamiento, el curso es perfectamente viable porque está bien alineado con las políticas educativas actuales y tiene un impacto directo para la mejora de la calidad educativa del COBAT.

Para terminar, vale la pena recordar algo que dice Ortiz (2015), el conocimiento no se construye solo, sino en comunidad, conversando, compartiendo. Y eso es justamente lo que busca esta propuesta, formar docentes que puedan unir lo que saben con lo que viven en el aula, para transformar la manera en que enseñan y se aprende, de forma más cercana, crítica y profundamente humana.

2.3 Innovación y transformación del proyecto

El curso “Conciencia Histórica: estrategias para una enseñanza transformadora” nace como una respuesta clara y necesaria para mejorar la manera en que se enseña la Conciencia Histórica en el Colegio de Bachilleres de Tlaxcala. La idea es dejar atrás las clases tradicionales y darles a los docentes herramientas prácticas que les ayude a conectar mejor con sus alumnos, basándose en las teorías de aprendizaje de enfoque constructivista de pensadores como Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel; quienes siempre apostaron por el aprendizaje activo y significativo.

Este curso está pensado especialmente para los profesores del subsistema que, aunque domina muy bien su área de conocimiento, necesitan reforzar la parte pedagógica. El objetivo es que sus clases no se queden solo en dar la información, sino que se convierta en espacio donde los estudiantes piensen, cuestionen, reflexionen y construyan su propio aprendizaje de forma crítica y participativa.

El momento actual es ideal para lanzar esta propuesta, ya que el COBAT cuenta con las condiciones necesarias para llevarla a cabo; sólo hace falta ajustarla bien al calendario escolar. Esta iniciativa no sólo fortalecerá la práctica docente, sino que también ayudará a cumplir con el compromiso de ofrecer una educación media superior de calidad. En otras palabras, se busca formar maestras y maestros que no sólo transmitan contenidos, sino que realmente acompañen a sus estudiantes en la construcción de una mirada más crítica, reflexiva y humana de su historia y de su realidad.

2.4 Selección y organización de estrategias de gestión

En el COBAT se está buscando mejorar, de manera real y práctica, la forma en que se enseña. Por eso, se propone poner en marcha un curso especializado para los docentes que imparten la materia de Conciencia Histórica. La intención es clara, ayudarles a fortalecer sus habilidades pedagógicas y brindarles herramientas útiles que puedan aplicar en el aula, promoviendo así una enseñanza más reflexiva, crítica y centrada en las personas. Como bien señala Rico Molano (2015), es fundamental abrir espacios de formación continua para el profesorado, si de verdad se quiere ofrecer una educación de calidad que responda a las necesidades actuales. En ese mismo sentido, el Programa Escuelas de Calidad también reconoce que el crecimiento profesional del docente es una pieza clave para mejorar lo que pasa día a día en las aulas.

Esta propuesta se basa en una visión de gestión educativa que integra a todos los actores de la escuela, permitiendo que las dimensiones y acciones estén bien pensadas y adaptadas al contexto real de cada plantel. Tal como plantea López (2017), esto permite que la teoría se conecte de forma concreta con la práctica diaria, haciendo más flexible y realista la planificación. El curso no sólo incluye el estudio de las bases teóricas y metodológicas de la Conciencia Histórica, sino que también busca que los docentes desarrollen habilidades para planear mejor sus clases, comunicarse con claridad y evaluar de forma justa y formativa además se trabaja en estrategias que ayudan a que los estudiantes participen de forma activa. Además, se trabaja en estrategias que ayudan a que los estudiantes participen de forma activa, se cuestionen, se expresen y se involucren más con su entorno, apostando por una enseñanza que no solo informe, si no que forme ciudadanos comprometidos con su comunidad y su realidad.

2.5 Sistematización técnica del proyecto educativo

El curso “Conciencia Histórica: estrategias para una enseñanza transformadora” nace justamente porque se detectaron necesidades reales dentro del aula, especialmente en el nivel medio superior. No se trata sólo de una propuesta más, sino de una propuesta concreta a las dificultades que viven tanto docentes como estudiantes. Su meta principal es profesionalizar el trabajo del profesorado, fortaleciendo la parte pedagógica que muchas veces se queda rezagada frente a lo disciplinar, sobre todo en una asignatura tan relevante como la Conciencia Histórica. Este recurso permite al alumnado mirar al pasado con ojos críticos, entender el presente y pensar con más claridad en su futuro.

2.5.2 Información clave

Hoy en día, las instituciones educativas ya no pueden dejar de lado la formación docente. Como bien lo señala Rico Molano (2016), capacitar y acompañar al profesorado ya no es opcional, es una responsabilidad que deben asumir las escuelas si de verdad quieren mejorar su enseñanza. En este sentido, los cursos como el que se propone aquí no solo cumplen con las políticas oficiales, como las del Programa Escuelas de Calidad, sino que responden a lo que la sociedad actual está pidiendo, docentes con competencias pedagógicas bien consolidadas, capaces de conectar con sus estudiantes y con su realidad.

2.5.3 Decisiones a adoptarse

El diseño de este curso no se hizo al azar. Se basa en el Plan de Mejora de la Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente (2021-2026) que impulsa Mejoredu, y parte de una visión crítica y profundamente humana de la educación. El objetivo es, claro formar estudiantes que sean capaces de entender lo que pasa a su alrededor, con base en lo

que se pasó antes, y que se preparen para lo que viene. Pero para lograr eso, primero necesitamos docentes bien preparados, que no se limiten a repetir fechas o datos, sino que ayuden a los jóvenes a cuestionar, a reflexionar y a construir un pensamiento crítico.

Cada parte del curso fue pensada con cuidado, tomando en cuenta las dificultades reales que se viven en el aula, pero también escuchando lo que tienen que decir los propios estudiantes. No se trata sólo de enseñar historia, sino de enseñar a pensar históricamente. Y para eso, los docentes también deben tener espacios donde puedan reflexionar sobre su propia práctica, fortalecer su identidad pedagógica y resignificar el papel que juegan en la formación de sus estudiantes. En el fondo, este curso es una apuesta por una educación más justa más crítica y más humana.

2.5.4 Escenarios posibles para su manejo

Para poder llevar a cabo este curso de manera efectiva, se pensó en un escenario realista, donde las condiciones permitan su desarrollo sin complicaciones. Por eso, el diseño se basó en un proceso de sistematización que no es otra cosa que una herramienta práctica y viva que sirve como guía y acompañamiento pedagógico para quienes lo implementan.

Esta sistematización no es algo rígido, al contrario, invita a los docentes a pensar constantemente en lo que hacen, es decir, qué tema seleccionan, cómo lo organizan y cómo se conectan entre sí para que el curso tenga sentido. Según el lugar y las condiciones de cada plantel, esta herramienta ayuda a ver con claridad qué va funcionando bien y qué cosas habría que ajustar, permitiendo hacer cambios útiles que se adapten a las necesidades específicas de cada espacio educativo.

Además, esta herramienta no se piensa para usarse de forma individual ni como receta. Aquí el trabajo colaborativo es la clave. Los maestros que participan no son simples ejecutores de un programa, sino que se convierten en parte del diseño, aportando desde su experiencia y realidad. A través de reflexiones compartidas, anotaciones y debates, entre todos se va construyendo un proceso de formación más enriquecedor y con sentido.

2.5.5 Actores que deben intervenir

Para que este curso tenga realmente un impacto positivo, es importante que no solo lo diseñen unos cuantos, en su colaboración deben participar personas con experiencia y con conocimientos específicos, sobre todo en el área de Conciencia Histórica y pedagogía. Porque su mirada crítica ayuda a mejorar lo que ya está planeado, y muchas veces detectan cosas que quienes están muy dentro del proyecto podría pasar por alto. Estos expertos no están solo para revisar contenidos o corregir errores, también aporta nuevas ideas, afinan conceptos importantes y sugieren otros caminos para fortalecer la propuesta, por eso, incluirlos desde el inicio no sólo mejora la calidad del curso, sino que le da solidez y credibilidad, ya que se construye a partir del diálogo entre la práctica docente y el saber especializado.

2.5.6 Problemas a afrontarse

Al momento de diseñar este curso, hubo un punto donde va donde más allá de cumplir con un formato institucional o acomodar los temas, fue necesario detenerse y pensar a fondo en lo que se estaba haciendo. Diseñar el curso significó asumir una responsabilidad ética, no sólo con los docentes que lo tomarán, sino también con los estudiantes a los que ellos van a

formar. Asimismo, se reflexionó cuidadosamente sobre qué tanto abarcar, cómo organizar los contenidos y cómo lograr un equilibrio entre lo académico, lo práctico y lo humano. No se trató sólo de armar una lista de temas, sino de ofrecer una formación que realmente ayude al profesor a guiar a sus estudiantes en el desarrollo de una conciencia histórica sólida y crítica.

Desde el principio, el curso fue pensado como un espacio integral, donde no solo se estudia teoría, sino también se vincula con lo que los maestros viven en su día a día. Se buscó tener en cuenta la diversidad de trayectorias, estilos, contextos y desafíos del profesorado. Por eso se diseñaron escenarios flexibles para implementarlo, siempre con acompañamiento institucional. Se cuidó que el contenido tenga un equilibrio entre bases conceptuales, propuestas didácticas y un enfoque ético, con la intención de que, al terminarlo, los docentes no sólo comprendan la importancia de enseñar desde la conciencia histórica, sino que además tengan herramientas claras y aplicables para llevarlo a sus aulas de forma significativa.

2.6 Balance integral

En la parte final del diseño del curso, se consideró clave incluir una evaluación completa por parte de todos los involucrados. Esto no es solo por cumplir, sino porque si se quiere lograr un curso realmente útil y transformador, se tiene que estar dispuesto a revisarlo, cuestionarlo y si es necesario mejorarlo.

Por ello, evaluarlo a fondo permite ver con claridad qué aspectos se necesitan ajustar. Tal vez haya que reorganizar el orden de los temas, afinar la relación entre lo que se quiere lograr y las actividades propuestas, o bien corregir detalles metodológicos. La idea es pulir aquello que pudo haber quedado suelto o poco claro en un primer momento. Con esta revisión

no sólo se quiere mejorar el curso, sino lograr una mejor adaptación a las realidades concretas de cada escuela, de cada contexto, asegurándose de que realmente responda a lo que las y los docentes necesitan.

2.7 Desarrollo del proyecto educativo

Diseñar este curso fue mucho más que cumplir con una estructura o llenar un formato, hubo un momento en el que fue necesario hacer una pausa y pensar con seriedad en la responsabilidad que implica crear un espacio formativo como este, que va dirigido a docentes, pero que también impacta sin duda en los estudiantes. Durante el proceso se pensó muy cuidadosamente en qué temas incluir, cómo abordarlos y cómo lograr un equilibrio entre lo académico, lo práctico y lo humano. Todo se planteó desde una perspectiva ética y pedagógica que busca formar docentes capaces de guiar a sus alumnos en el desarrollo de una conciencia histórica crítica y significativa.

Desde el inicio, se concibió este curso como un espacio formativo real, dónde la teoría y la práctica se encuentren con lo que se vive a diario los profesores del COBAT. Se buscó respetar la diversidad de perfiles, trayectorias y contextos, y por eso se propusieron distintas formas de implementarlo, siempre con acompañamiento institucional. En resumen, se cuidó que el contenido del curso no sólo tuviera bases sólidas, sino también herramientas útiles para el salón de clases, con un enfoque ético y comprometido. El objetivo es que, al terminar, los docentes no sólo comprendan la importancia de la conciencia histórica, sino que también enseñarla de manera cercana crítica y útil a los estudiantes.

2.8 Balance final

Este curso se diseñó con una visión clara, que fue formar pedagógicamente a los docentes de COBAT en el área de conciencia histórica desde un enfoque ético, crítico y profundamente humano. No se trató sólo de juntar contenidos o cumplir con una normativa, sino de crear un espacio formativo que haga sentido, que conecte con quienes día a día están al frente del aula. La idea fue brindar a los maestros no sólo teoría, sino herramientas prácticas que realmente les sirva para acompañar a sus estudiantes en la construcción de un pensamiento histórico, más que impartir historia como una lista de fechas, se busca ayudar a formar ciudadanos que piensen, cuestionen y comprendan el mundo en el que viven. Se cuidó que el curso mantuviera siempre el equilibrio entre conceptos clave, estrategias pedagógicas y una dimensión ética que promueva una práctica docente comprometida, consciente y transformadora. Una enseñanza con sentido que conecte con la vida real y deje huella.

Referencias Bibliográficas

López-Paredes, M. A. (2017). La Gestión pedagógica. Apuntes para un estudio necesario.

Dominio De Las Ciencias, 3(1), 201–215. <https://doi.org/10.23857/dc.v3i1.384>

Mejoredu (2021). Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente

2021–2026. Secretaria de Educación Pública. Consultado en

<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion>

docente/docentesems/programa-docentes-servicio-ems.pdf

SEP (2019) La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.

Consultado en Microsoft Word - NEM principios y orientación pedagógica (1).docx

Ortiz Granja, D., (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza.

Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (19), 93-110. Consultado en

<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>

ANEXO 15

Tópico III. Propuesta de curso de Práctica docente flexible (profesionalización).

Este curso que lleva por título “Conciencia Histórica: estrategias para una enseñanza transformadora”, surge a partir de una necesidad que es la formación pedagógica de los docentes que imparten el recurso sociocognitivo de Conciencia Histórica en el Subsistema de Colegio de Bachilleres de Tlaxcala (COBAT).

Toda vez que enseñar historia de una manera más viva, crítica y significativa no se trata solo de transmitir fechas y nombres a los estudiantes, si no de motivarlos a pensar en el pasado como una herramienta para entender el presente y construir un mejor futuro.

Desde el nombre del curso ya se nota el propósito que persigue, lograr que los profesores dejen de sólo transmitir lo que dicen los libros, sino de provocar que los jóvenes cuestionen, reflexionen y se interesen por lo que ha pasado y cómo esto influye en lo que están viviendo, en lo que es su presente, esta forma de ver la historia no es nueva ni opcional, de hecho es parte fundamental del plan de estudios nacional, tal y como lo establece el Marco Curricular Común de la Dirección General de Bachilleratos.

Por ello, el curso también propone cambiar la forma de enseñar. Invita a las maestras y los maestros a explorar nuevas formas de acercarse a sus estudiantes, a renovar sus prácticas educativas y a sentirse parte de algo más grande que es la formación de jóvenes más críticos, participativos y conscientes. En esta visión, el maestro es mucho más que alguien que solamente explica o expone, es un guía que acompaña.

Todo esto va en línea con lo que la SEP ha planteado en programas como Escuelas de Calidad y en los Estándares de Gestión. La intención es clara, mejorar y lograr la calidad

educativa, por ello es necesario trabajar en equipo, actualizarse constantemente y pensar en lo que los estudiantes realmente necesitan.

En este sentido, el curso está hecho para maestras y maestros que imparten el recurso socio cognitivo de conciencia histórica en el subsistema de COBAT. Está organizado en tres bloques que combinan teoría, práctica y contexto. El propósito es proporcionar las herramientas pedagógicas que realmente sirvan en el aula y que los ayuden a construir una conciencia histórica desde un enfoque más humano y transformador.

Además, es importante señalar que la formación continua del profesorado es un derecho, protegido en el artículo tercero de la Constitución, pero más allá de eso, es una necesidad real que tienen los profesores y es el seguir creciendo como educadores y como personas. Por eso, este curso no sólo busca fortalecer conocimientos, sino también renovar el compromiso ético y social de quienes imparten la educación.

Todo el enfoque del curso está en sintonía con la Nueva Escuela Mexicana que busca una educación inclusiva, centrada en las personas, adaptada a la realidad y profundamente humana. El aprendizaje se entiende como algo activo, social, donde el maestro no da todo hecho, sino que acompaña y hace pensar a los estudiantes; por eso, este curso emplea las teorías de aprendizaje de Vygotsky, Bruner y Ausubel.

En la práctica, esto se traduce en metodologías activas que ya han mostrado buenos resultados como son, los proyectos, trabajo en equipo, análisis crítico, etcétera; se trata de ir construyendo un conocimiento, por ello se retoman también las técnicas del material “100 Técnicas Didácticas de Enseñanza y Aprendizaje” de la UnADM 2023”, que busca justo eso, una enseñanza participativa y real.

El curso también se apoya en documentos como el Profesiograma de Educación Media Superior y se enfoca en crear ambientes seguros, respetuosos, culturalmente relevantes y emocionalmente saludables.

Como requisitos de ingreso al curso, para todos aquellos docentes que quieran cursarlos, se señala que en el perfil de ingreso los docentes cuenten con experiencia frente a grupo, que sepan lo básico sobre la planeación didáctica y, sobre todo, que estén realmente interesados en repensar su papel como formadores de nuevas generaciones.

Durante el curso, se trabajará no sólo conocimientos, sino también habilidades y actitudes que lo ayuden a crecer profesional y personalmente. Al terminar el curso, se espera que los docentes sepan cómo la conciencia histórica fortalece la formación ciudadana de sus estudiantes; aprehendan a planear clases con enfoque formativo que dejen huella y a construir relaciones éticas y respetuosas en el aula, adaptadas a cada contexto.

Para llevar a cabo este curso como se espera, hace falta más que una buena voluntad. Pues se requieren recursos materiales como papel, proyector, computadoras y un lugar cómodo; también se necesita recursos humanos, es decir, un equipo docente con experiencia en el tema y también recursos financieros que deben considerar para las sesiones el cafecito, materiales impresiones, etcétera y pagar de manera justa a quienes diseñan y coordinan el curso; todo esto da un costo estimado de 1600 pesos por docente participante, desglosándose de manera detallada en el siguiente cuadro:

Por participante.	30X30X9	Café 8100
Sumando todo lo que se va a invertir		Papelería 8100

Por formador de formadores	M 300 pesos por hora	M 12,500.00	18,000.00
Por diseño de propuesta académica	300 X45	12,500.00	12,500.00
			46,700.00
Costo por persona			1,600.00 pesos

Es importante señalar que este curso contará con el acompañamiento y respaldo de la Maestra en Educación Superior María Guadalupe Reyes Capilla quien tiene una sólida trayectoria y está al frente del diseño, puesta en marcha y seguimiento de toda esta propuesta. Si se tiene alguna duda o comentario sobre el curso, no necesita más que escribirle directamente al correo maria.reyes@cobatlaxcala.edu.mx o llamarla al 2211996675. También puede encontrarla en su oficina ubicada en calle 5 de Mayo norte número 155 interior uno, del Barrio de la Santísima de la Ciudad de San Pablo del Monte, Tlaxcala, donde con gusto orientará y apoyará para que el curso cumpla con sus objetivos y sea una experiencia formativa realmente significativa.

En lo concerniente a la cuestión metodológica; el curso “Conciencia Histórica: estrategias para una enseñanza transformadora” fue pensado para fortalecer a las y los docentes en tres aspectos claves de su labor diaria. En lo disciplinar, es decir, lo teóricamente relacionado a la conciencia histórica y cómo aplicarla de forma clara y útil dentro del salón de clases; lo pedagógico, enfocado en cómo planear enseñar y evaluar de manera que el pensamiento crítico y la comprensión histórica y en lo contextual, que tiene que ver con crear

espacios de aprendizaje donde todos y todas se sientan incluidos, respetados y escuchados, donde se toma en cuenta la realidad social de cada grupo.

Estas tres competencias se trabajan de manera entrelazadas, desde el análisis de ideas, la forma de enseñar y los valores que se promueven en los docentes.

El curso está dividido en tres grandes bloques temáticos que se desarrollarán en nueve sesiones de cinco horas cada una; las sesiones siguen una secuencia didáctica que guía el trabajo del día con aprendizajes esperados claros, actividades bien pensadas y momentos para la reflexión, siempre buscando que lo aprendido puede aplicarse directamente en el aula. Los aprendizajes esperados por cada sesión son los siguientes:

- Sesión 1: Comprender las bases teóricas de la conciencia histórica, sus orígenes y evolución en el campo educativo.
- Sesión 2: Identificar los antecedentes que han dado forma a la conciencia histórica y su importancia en la formación de sujetos históricos.
- Sesión 3: Reconocer la conciencia histórica como un recurso sociocognitivo, retomando las categorías propuestas por la Nueva Escuela Mexicana.
- Sesión 4: Analizar el papel de la planeación didáctica con enfoque de conciencia histórica para una enseñanza situada.
- Sesión 5: Diseñar estrategias didácticas que favorezcan el pensamiento crítico histórico en el aula.
- Sesión 6: Explorar herramientas de evaluación formativa e integral alineadas a los propósitos del desarrollo histórico del estudiantado.

- Sesión 7: Desarrollar habilidades de comunicación asertiva para fomentar la interacción significativa en el aula.
- Sesión 8: Reflexionar sobre la conciencia histórica como eje para una ciudadanía activa, basada en derechos humanos, democracia y empatía histórica.
- Sesión 9: Reafirmar la responsabilidad ética del docente en la enseñanza de la conciencia histórica y su profesionalización.

Respecto a los facilitadores del curso, es importante señalar que para que este curso funcione como se espera, los facilitadores no sólo deben tener conocimientos sólidos, sino también empatía, experiencia frente a grupo y sobre todo sensibilidad para conectar con la realidad del profesorado. El facilitador, es decir el que va a acompañar en el proceso de formación al docente, se espera que tengan por lo menos una licenciatura en áreas como educación, historia, ciencias sociales o humanidades; claro si además, cuentan con estudios de posgrado en docencia, pedagogía, filosofía de la educación o historia crítica, muchísimo mejor.

Lo más importante es que el facilitador conozca cómo funciona una escuela por dentro, que ya haya estado en el aula. Respecto a la evaluación del participante, la evaluación del docente durante y al final del curso, no se trata de llenar formatos ni de explicar exámenes o sólo cumplir por cumplir. Este curso está pensado como un proceso vivo constante y profundamente humano se quiere que las y los docentes se sientan acompañados no evaluados, obviamente por eso la evaluación se organiza en tres momentos muy claros. El primer momento, se realiza una evaluación diagnóstica que se aplica al comenzar cada sesión

con la intención de explorar las expectativas, saberes previos y necesidades del grupo, esto no se califica solo ayuda a orientar mejor las actividades.

El segundo tiempo es la evaluación formativa que se aplica lo largo del curso a través del análisis de casos, foros, trabajos en equipo, escritos y ejercicios prácticos, se va reflexionando y construyendo, aquí lo más importante es la retroalimentación que sea clara y útil. En el tercer y último momento, la evaluación integral, aplicada al final de cada bloque se realiza un producto que integra lo aprendido, puede ser una propuesta didáctica una secuencia un proyecto aplicable al aula.

Para acreditar el curso se pide mínimo un 80% de asistencia y entregar todas las actividades, pero también se toma en cuenta cómo se participa, si en los productos presentados existe reflexión y si se aplica lo aprendido dentro de su contexto; además al final de cada sesión se abren espacios para comentar, dar y recibir retroalimentación, hacer autoevaluaciones y revisión entre pares; todo esto con la idea de seguir mejorando juntos y adaptar un curso a lo que realmente se vive en las aulas.

Al facilitador se le proporcionará una guía (anexo 16), que funciona como un acompañante real para apoyar a quienes van a fungir como facilitadores del curso. En su elaboración se buscó que no fuera un manual rígido, sino un recurso que invita a inspirar a acompañar y crear aprendizajes, experiencias de aprendizaje con sentido. Ser facilitador implica más que dar clase es crear espacios de escucha activa, diálogo y aprendizaje compartido; por eso es importante que quienes funcionen como facilitadores se preparen con tiempo, revisen bien los materiales, entiendan los objetivos de cada sesión y adapten lo que sea necesario según el grupo.

Se recomienda tener una bitácora para anotar lo que funciona, lo que se puede mejorar y cómo responde el grupo, y claro empezar cada sesión con una bienvenida cercana, presentar los objetivos del día y promover un ambiente cálido y participativo. Respecto de cómo debe evaluar el facilitador durante el proceso, en principio debe considerar que la evaluación no significa dar una calificación, sino acompañar, por eso quienes faciliten deberán revisar los productos con mirada crítica pero también comprensiva y empática, la retroalimentación debe ayudar a crecer, a mejorar y a reflexionar.

La guía del estudiante (anexo17) también se preparó pensando especialmente para quienes cursan este programa, al igual que la guía de facilitador está organizada por bloques y su finalidad es llevar de la mano al participante; en él se combina la teoría con la práctica, es decir con actividades variadas que invitan a pensar, dialogar y aplicar lo aprehendido; ahí se incluyen ejercicios individuales, trabajo en equipo, análisis de texto, mapas conceptuales, foros, reflexiones escritas y muchos más; al terminar cada bloque se entrega un producto que muestra lo que se aprendió con una retroalimentación clara (ver anexo 17).

Por otro lado, en todo espacio de formación se necesitan reglas claras, pero no para limitar, sino para que todos y todas tengan una experiencia justa y provechosa. Por eso se establecen algunos acuerdos básicos como son la asistencia, que tiene que ser un mínimo de 80% para acreditar si hay faltas justificadas se pueden reponer con una actividad. La puntualidad, se da un margen de 10 minutos y se debe avisar con anticipación en caso de requerir llegar tarde, también se pide una participación activa respetuosa y comprometida, lo importante es que cada persona se involucre en su proceso y en el de los demás, estas normas no son castigos ni obstáculos, sino son una manera de cuidar que este curso cumpla con el objetivo de ser un espacio formativo, auténtico, humano y transformador para el docente.

Anexo16

Guía del facilitador

Sesión	Contenido específico	Actividades de enseñanza			Evaluación del Producto
		Apertura	Desarrollo	Cierre	
<p>1</p> <p>1.1. Bases teóricas Tiempo 240 minutos</p>	<p>-Definición de conciencia histórica. - Evolución del concepto. -Su relevancia en la educación.</p>	<p>Tiempo: 50 Minutos</p> <p>-Examinar los conocimientos previos de los docentes sobre el concepto de conciencia histórica a través de las preguntas detonadoras: ¿Cómo se define a la conciencia histórica?</p> <p>-Analiza las respuestas proporcionadas por los docentes.</p>	<p>Tiempo: 100 Minutos</p> <p>-Explicar el recorrido histórico del concepto Conciencia histórica, desde el siglo XIX hasta la actualidad.</p> <p>-Identificar los componentes esenciales que conforman a la conciencia histórica de acuerdo a su evolución.</p> <p>-Organizar a los docentes en equipos</p>	<p>Tiempo: 90 Minutos</p> <p>-Organizar a los docentes colaborativamente para la elaboración de una línea de tiempo sobre la evolución del concepto, destacando el enfoque de diferentes autores.</p> <p>- Dirigir la presentación de la línea de tiempo en plenaria.</p> <p>-Reflexionar el impacto de la conciencia</p>	<p>Evidencia de conocimiento: Línea de tiempo.</p> <p>Forma, técnica e instrumento</p> <p>Formativa</p> <p>Heteroevaluación y guía de observación.</p>

		<p>-Identificar ideas clave en las respuestas proporcionadas por los docentes.</p> <p>- Organizar a los docentes para analizar definiciones conceptuales de diversos autores.</p> <p>-Comparar las definiciones con las ideas previas y discutir diferencias y similitudes.</p>	<p>leer y analizar fragmentos de textos de Leyani Bernal, y Francisco Pérez; Antoni Santiesteban Fernández y Carles Aguera, para responder las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo se concibe la conciencia histórica en cada texto?</p> <p>¿Cuál es la diferencia entre Historia y conciencia histórica?</p> <p>¿Por qué es importante el desarrollo de la conciencia histórica en los estudiantes?</p>	<p>histórica en los estudiantes.</p>	
--	--	---	---	--------------------------------------	--

			Dirigir la exposición en plenaria de las respuestas de los docentes para recibir retroalimentación.		
<p>2</p> <p>1.2 Bases metodológicas</p> <p>Tiempo 240 minutos</p>	<p>-La conciencia histórica como recurso sociocognitivo de la Nueva Escuela Mexicana</p>	<p>Tiempo: 50 Minutos</p> <p>-Examinar los conocimientos previos de los docentes sobre el papel de la conciencia histórica en la NEM a través de una lluvia de ideas a partir de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo contribuye la conciencia histórica a formar</p>	<p>Tiempo: 100 Minutos</p> <p>Explicar mediante presentación digital la función sociocognitiva de la Conciencia Histórica y su papel transversal dentro del Marco Curricular Común de la EMS en la NEM.</p>	<p>Tiempo: 90 Minutos</p> <p>Solicitar a los docentes la elaboración en trabajo colaborativo de un esquema que permita la interpretación conceptual con las ideas relevantes del texto Conciencia Histórica.</p> <p>Solicita la socialización de los esquemas</p>	<p>Evidencia de desempeño: Autoevaluación</p> <p>Esquema</p> <p>Forma, técnica e instrumento</p> <p>Guía de observación.</p>

		<p>ciudadanos críticos y participativos ?</p> <p>Inducir una reflexión colectiva grupal a través de las siguientes preguntas.</p> <p>¿Qué retos y oportunidades ven en este enfoque?</p> <p>¿Qué cambiaría en su práctica docente al integrar estrategias que fomenten la conciencia histórica?</p>	<p>Solicitar la redacción de un informe para contestar la pregunta:</p> <p>¿Cuáles son los retos y oportunidades del docente respecto a la enseñanza de la Conciencia Histórica?</p> <p>Solicitar a los docentes compartir su informe para una retroalimentación entre pares.</p>	<p>elaborados por los equipos de docentes en plenaria.</p> <p>Retroalimentar oportunamente cada presentación.</p>	
<p>3</p> <p>1.3</p> <p>Bases técnicas</p> <p>Tiempo</p>	<p>-Análisis de las Categorías y subcategoría</p>	<p>Tiempo: 40 Minutos</p>	<p>Tiempo: 100 Minutos</p>	<p>Tiempo: 90 Minutos</p>	<p>Evidencia de resultado:</p> <p>Cuadro comparativo,</p>

240 minutos	s de la conciencia histórica	<p>Proyectar un mapa conceptual sobre las cuatro categorías de la conciencia histórica: método histórico, explicación histórica, proceso histórico y pensamiento crítico histórico.</p> <p>Promover la recuperación de conocimientos previos, a través de una lluvia de ideas dirigida, en la que cada grupo de docentes genere ideas de cada concepto del</p>	<p>Exponer las categorías y las subcategorías que integran a la Conciencia Histórica.</p> <p>Integrar equipos de docentes y asignar a cada equipo una subcategoría de la Conciencia Histórica para su análisis.</p> <p>Proyectar un video de un hecho histórico solicitando a los docentes, identificar los elementos de cada subcategoría de la Conciencia Histórica.</p>	<p>Solicitar la construcción de un cuadro comparativo de las categorías de la Conciencia histórica.</p> <p>Promover el análisis del cuadro en plenaria.</p> <p>Solicitar una reflexión sobre la relación entre las categorías con problemas sociales actuales cercanas</p> <p>Promover la socialización de las reflexiones con retroalimentación entre pares.</p>	<p>acompañada de una reflexión.</p> <p>Forma, técnica e instrumento</p> <p>Autoevaluación</p> <p>Coevaluación</p> <p>Lista de cotejo</p> <p>Guía de observación.</p>
-------------	------------------------------	--	--	--	--

		<p>mapa presentado.</p> <p>Solicitar compartir las ideas en plenaria, otorgando y propiciando una retroalimentación.</p>	<p>Organizar una plenaria donde cada equipo de docentes comparta sus hallazgos.</p>		
<p>4</p> <p>2.1</p> <p>Planeación didáctica</p> <p>Tiempo 240 minutos</p>	<p>Estrategias de enseñanza basadas en metodologías activas.</p>	<p>Tiempo: 60 Minutos</p> <p>Promover la recuperación de conocimiento previos a través de las siguientes preguntas detonadoras:</p> <p>¿Qué metodologías</p>	<p>Tiempo: 140 Minutos</p> <p>Exponer de manera concreta algunas de las metodologías activas para promover la conciencia histórica.</p> <p>Organizar a los docentes en equipos</p>	<p>Tiempo: 40 Minutos</p> <p>Solicitar a cada equipo de docentes presentar su exposición frente a grupo.</p> <p>Proporcionar retroalimentación entre pares, reflexionando el aprendizaje significativo alcanzado con</p>	<p>Evidencia de conocimiento:</p> <p>Exposición</p> <p>Forma, técnica e instrumento</p> <p>Evaluación continua</p> <p>Coevaluación</p> <p>Guía de observación.</p>

		<p>activas conocen? ¿Qué tipo de metodologías activas ayudan a promover la conciencia histórica en los estudiantes?</p> <p>Recuperar las ideas para compartirlos en el grupo</p> <p>Proyectar un caso histórico breve (p.ej. La conquista de México) en video o línea de tiempo interactiva.</p> <p>Presentar una situación problemática asociada al caso histórico</p> <p>¿Cómo</p>	<p>para el desarrollo de una exposición más amplia y profunda de cada metodología expuesta, a través de un pliego de papel bond.</p> <p>Sortear los temas sobre metodologías activas a los equipos de docentes para la organización de la exposición</p> <p>Dar a conocer el tiempo y el rol de exposición.</p>	<p>estas metodologías.</p>	
--	--	--	---	----------------------------	--

		<p>enseñar la conquista de México considerando diferentes perspectivas (conquistadores, indígenas, historiadores contemporáneos)?</p> <p>Organizar a los docentes en equipo solicitando la elaboración de la redacción de preguntas que podrían usar para guiar a sus estudiantes en la resolución de este problema.</p>			
<p>5 2.2 Comunicación en el aula Tiempo</p>	<p>Estrategias didácticas para promover el pensamiento</p>	<p>Tiempo: 60 Minutos</p> <p>Promover la recuperación</p>	<p>Tiempo: 120 Minutos</p> <p>Proyectar estrategias de</p>	<p>Tiempo: 60 Minutos</p> <p>Solicitar la exposición en</p>	<p>Evidencia de desempeño: Artículo Periodístico</p>

240 minutos	crítico histórico.	de conocimientos previos de los docentes a través de la siguiente pregunta detonadora: ¿Qué tipo de estrategias emplearías para promover el pensamiento crítico histórico? Gestionar la participación de los docentes solicitando compartir su respuesta en plenaria para registrarlos en el pizarrón.	aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico histórico. Solicitar la elección de una estrategia de aprendizaje que promueva el pensamiento histórico para que colaborativamente elaboren un artículo periodístico.	plenaria a cada equipo de su artículo periodístico. Promover la participación activa a través de una retroalimentación entre los equipos. La facilitadora cierra con una discusión guiada sobre cómo estas estrategias fomentan el pensamiento histórico y la conciencia crítica en el aula.	Forma, técnica e instrumento Heteroevaluación.
-------------	--------------------	--	---	--	---

<p>6 2.3 Evaluación del aprendizaje Tiempo 240 minutos</p>	<p>Estrategias de Evaluación formativa e integral.</p>	<p>Tiempo: 60 Minutos Identificar ideas previas sobre la evaluación formativa e integral y reflexionar sobre su importancia en la enseñanza de la conciencia histórica. Solicitar a los docentes escribir en tarjetas lo que entienden por evaluación formativa e integral. Solicitar a los docentes compartir en plenaria la diferencia entre una</p>	<p>Tiempo: 140 Minutos Exponer las diferencias entre evaluación diagnóstica, formativa e integral y los enfoques constructivista s de la evaluación: Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación. Repartir pegatinas a los docentes y solicitar que escriban una característica de las evaluaciones explicadas y una experiencia de</p>	<p>Tiempo: 40 Minutos Solicitar a cada docente pasar al tablón de anuncios para colocar su pegatina en el lugar que correspondan según la información escrita Solicitar a cada docente leer en voz alta la información escrita en su pegatina. Promover la participación activa a través de una retroalimentación entre los equipos.</p>	<p>Evidencia de resultado: Tablón de anuncios. Forma, técnica e instrumento Lista de cotejo.</p>
---	--	---	--	---	--

		<p>evaluación tradicional y una formativa.</p> <p>Solicitar la reflexión sobre las limitaciones de una evaluación tradicional y la necesidad de cambiar de paradigma.</p>	<p>su aplicación en su práctica docente.</p> <p>Dividir el pizarrón de acuerdo con el número de tipos de evaluación a fin de darle la función de un Tablón de anuncios.</p>	<p>Consolidar el aprendizaje y generar un compromiso para implementar las estrategias evaluativas en el aula a través de un círculo de reflexión con base a las preguntas: ¿Cómo cambiará la puesta en práctica de las distintas evaluaciones en el aula?</p>	
<p>7</p> <p>3.1</p> <p>Interacción en el aula</p> <p>Tiempo</p> <p>240 minutos</p>	<p>La comunicación asertiva y la participación activa de los estudiantes.</p>	<p>60 minutos</p> <p>Incentivar la recuperación de conocimientos previos a través de las preguntas detonadoras: ¿Cómo se comunican</p>	<p>120 minutos</p> <p>Presentar una exposición sobre el concepto y características de la comunicación asertiva.</p>	<p>60 minutos</p> <p>Solicitar el diseño de una estrategia didáctica en la que se integre la comunicación asertiva y fomentar la participación</p>	<p>Evidencia de conocimiento:</p> <p>Foro de reflexión</p> <p>Forma, técnica e instrumento</p>

		<p>sus estudiantes en el aula? ¿Cómo influye la comunicación del docente en su participación?</p> <p>Propiciar que los docentes compartan experiencias y opiniones en plenaria.</p> <p>Presentar dos breves escenarios sobre comunicación docente (uno con comunicación asertiva y otro con comunicación agresiva o pasiva).</p>	<p>Ejemplificar con frases y estrategias para mejorar la interacción en el aula.</p> <p>Presentar una exposición sobre técnicas como preguntas abiertas, debates, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas, simulaciones históricas, etc.</p> <p>Solicitar a cada docente relacione al menos una estrategia con un tema de Conciencia Histórica.</p>	<p>en un tema de Conciencia Histórica.</p> <p>Solicitar a cada equipo la presentación de su estrategia, se promueve la retroalimentación entre pares.</p> <p>Incentivar a los docentes a una reflexión final escribiendo una acción concreta que aplicará en su aula para mejorar la comunicación y fomentar la participación activa.</p> <p>Solicitar se comparta la reflexión en plenaria.</p>	
--	--	--	---	--	--

		<p>Solicitar una reflexión en binas a partir de la pregunta: ¿Qué impacto tiene en la participación de los estudiantes?</p> <p>Promover la socialización de respuestas en plenaria.</p>	<p>Gestionar el desarrollo de un Foro de reflexión entre docentes a través de la pregunta: ¿Cuáles son las principales barreras que se enfrenta el docente para lograr una comunicación asertiva y la participación activa de los estudiantes?</p> <p>Organizar a los docentes en pequeños grupos para que compartan experiencias, registrando las ideas de cada equipo en el pizarrón.</p>		
8 3.2	Conciencia histórica	Tiempo: 60 Minutos	Tiempo: 140 Minutos	Tiempo: 40 Minutos	Evidencia de desempeño:

<p>Formación integral del alumno</p> <p>Tiempo 240 minutos</p>	<p>para la ciudadanía:</p> <p>-Derechos humanos.</p> <p>-Democracia</p> <p>-Empatía histórica.</p>	<p>Presentar imágenes históricas de diferentes momentos relacionados con derechos humanos, democracia y conflictos sociales.</p> <p>Solicitar a los docentes ordenarlas cronológicamente según sus conocimientos y explicar su impacto en la construcción de la ciudadanía.</p> <p>Lanzar la pregunta detonadora ¿Cómo influyen estos eventos en la identidad</p>	<p>Presentar la exposición de estrategias didácticas que permitan al estudiante alcanzar una conciencia sobre responsabilidad ciudadana, el respeto de los derechos humanos, el fomento de la democracia y lograr una empatía histórica.</p> <p>-Consulta pública</p> <p>-Reporte de investigación</p> <p>Valoración de decisiones</p> <p>-Estudio de casos</p> <p>-Sociodrama</p> <p>-Artículo</p> <p>-Debate</p> <p>-Foro</p>	<p>Integrar a los docentes en equipos pequeños para trabajar colaborativamente.</p> <p>Presentar tres casos históricos sobre violaciones a los derechos humanos (Matanza de Tlatelolco (1968), Guerra Sucia (décadas de 1960-1980) y Caso Ayotzinapa 2014)</p> <p>Preguntar: ¿Estos temas son útiles para enseñar Ciudadanía, Derechos Humanos,</p>	<p>Portafolio.</p> <p>Forma, técnica e instrumento:</p>
--	--	---	---	---	--

		<p>ciudadana actual?</p> <p>Solicitar compartir las respuestas en plenaria.</p> <p>Solicitar una reflexión grupal sobre: ¿Cómo enseñar Ciudadanía, Derechos Humanos, Democracia y Empatía Histórica con base en la Conciencia Histórica?</p>	<p>-Mesa redonda con interrogador</p> <p>Presentar tres casos históricos sobre violaciones a los derechos humanos (Matanza de Tlatelolco (1968), Guerra Sucia (décadas de 1960-1980) y Caso Ayotzinapa 2014)</p>	<p>Democracia y Empatía Histórica?</p> <p>Solicitar la elaboración de un portafolio de una planeación de clase sobre alguno de los temas presentados utilizando algunas estrategias didácticas presentadas.</p> <p>Gestionar la socialización de las planeaciones recibiendo retroalimentación entre pares.</p>	
<p>9</p> <p>3.3 Ética y profesionalización docente</p> <p>Tiempo 240 minutos</p>	<p>Responsabilidad ética en la enseñanza de la</p>	<p>Tiempo: 60 Minutos</p> <p>Identificar los conocimientos previos de</p>	<p>Tiempo: 140 Minutos</p> <p>Presentar algunos párrafos de la</p>	<p>Tiempo: 40 Minutos</p> <p>Formar equipos para que cada uno</p>	<p>Evidencia de resultado:</p> <p>Cartel</p> <p>Forma, técnica e instrumento</p>

	<p>conciencia histórica.</p>	<p>los docentes a través de una lluvia de ideas y un diálogo inicial.</p> <p>Realizar la pregunta detonadora: ¿Por qué es importante la ética en la enseñanza de la historia?</p> <p>Solicitar a cada docente escribir en una nota adhesiva una idea clave.</p> <p>Incentivar la socialización de las ideas clave ante plenaria, agruparlas y anotarlas en el pizarrón.</p>	<p>historia oficial de la conquista de Tenochtitlan y otros párrafos de la visión de los vencidos</p> <p>Guiar una reflexión grupal sobre el equilibrio neutral y pensamiento crítico.</p> <p>Exponer una presentación sobre artículos científicos sobre ética y enseñanza.</p> <p>Realizar previamente las siguientes preguntas: ¿Qué principios éticos</p>	<p>diseñe un cartel informativo sobre los principios éticos en la enseñanza de la historia.</p> <p>Dar a conocer los elementos que debe llevar el cartel: -Título llamativo. -Principios éticos clave. -Ejemplos contratos de aplicación en el aula. -Diseño visual atractivo.</p> <p>Promover la socialización del cartel elaborado por cada equipo recibiendo retroalimentación por pares.</p>	
--	------------------------------	---	--	--	--

			<p>mencionan los textos? ¿Cómo se relaciona con la práctica docente?</p> <p>Promover la presentación de las respuestas en plenaria</p> <p>Plantear dos posturas sobre la enseñanza de la conciencia histórica: 1.- El docente debe ser neutral en la enseñanza de la Conciencia Histórica. 2.- El docente debe tomar una postura ética y crítica ante los hechos históricos?</p>	<p>Propiciar una reflexión final y compartirla en plenaria.</p>	
--	--	--	--	---	--

			<p>Propiciar la expresión de posturas con respeto y tolerancia.</p> <p>Realizar la retroalimentación al final de la actividad.</p>		
--	--	--	--	--	--

Anexo 17
Guía del participante

Sesión	Contenido específico	Actividades de aprendizaje			Producto de aprendizaje
		Apertura	Desarrollo	Cierre	
1 Tiempo 240 minuto s	Concepto de conciencia histórica	<p>Tiempo: 60 Minutos</p> <p>Reflexionar sobre los conocimientos previos en torno a la conciencia histórica respondiendo a la pregunta detonadora: <i>¿Cómo se define la conciencia histórica?</i></p> <p>Compartir y analizar las respuestas junto con las de los compañeros.</p> <p>Identificar las ideas clave presentes en las</p>	<p>Tiempo: 140 Minutos</p> <p>Explorar el recorrido histórico del concepto de conciencia histórica, desde el siglo XIX hasta la actualidad, comprendiendo su evolución a través del tiempo.</p> <p>Identificar los componentes esenciales que conforman la conciencia histórica, observando su transformación</p>	<p>Tiempo: 40 Minutos</p> <p>Colaborar en equipos para elaborar una línea de tiempo sobre la evolución del concepto de conciencia histórica, resaltando las contribuciones de diversos autores a lo largo de la historia.</p> <p>Presentar la línea de tiempo elaborada en plenaria, explicando los puntos clave y los enfoques de los diferentes</p>	De conocimiento: Línea de tiempo

		<p>respuestas del grupo.</p> <p>Participar en el análisis de definiciones conceptuales de diversos autores organizados por el instructor.</p> <p>Comparar las definiciones académicas con sus ideas previas y discutir las diferencias y similitudes encontradas.</p> <p>Colaborar en la elaboración de un mapa conceptual que sintetice los conceptos clave identificados en la discusión.</p>	<p>en el contexto histórico y académico.</p> <p>Trabajar en equipos para leer y analizar fragmentos de textos de autores como Bernal, Leyani, Pérez Francisco, Fernández, Antoni Santiesteban y Aguera, Carles, con el objetivo de responder a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo se concibe la conciencia histórica en cada texto?</p> <p>¿Cuál es la diferencia entre Historia y</p>	<p>autores presentados.</p> <p>Reflexionar sobre el impacto que tiene la conciencia histórica en la formación de los estudiantes y su desarrollo como ciudadanos críticos y participativos.</p>	
--	--	---	--	---	--

			<p>conciencia histórica?</p> <p>¿Por qué es importante el desarrollo de la conciencia histórica en los estudiantes?</p> <p>Exponer en plenaria las respuestas y reflexiones del grupo, recibiendo retroalimentación y enriqueciendo el análisis colectivo.</p>		
<p>2</p> <p>Tiempo</p> <p>240 minutos</p>	<p>La conciencia histórica en la Nueva Escuela Mexicana</p>	<p>Tiempo: 50 Minutos</p> <p>Analizar el papel de la conciencia histórica en la Nueva Escuela Mexicana respondiendo a las siguientes preguntas:</p>	<p>Tiempo: 100 Minutos</p> <p>Explorar la función sociocognitiva de la Conciencia Histórica y su papel transversal dentro del Marco Curricular</p>	<p>Tiempo: 90 Minutos</p> <p>Elaborar en trabajo colaborativo un esquema que permita la interpretación conceptual con las ideas</p>	<p>De conocimiento:</p> <p>Esquema</p> <p>Lista de retos y oportunidades</p>

		<p>¿Cómo contribuye la conciencia histórica a formar ciudadanos críticos y participativos?</p> <p>¿Qué relación tiene con el enfoque humanista y comunitario de la NEM?</p> <p>Participar en una reflexión colectiva sobre los retos y oportunidades de este enfoque, respondiendo a:</p> <p>¿Qué retos y oportunidades ven en este enfoque?</p> <p>¿Qué cambiaría</p>	<p>Común de la EMS en la NEM a través de una exposición.</p> <p>Redactar un informe para contestar la pregunta:</p> <p>¿Cuáles son los retos y oportunidades del docente respecto a la enseñanza de la Conciencia Histórica?</p> <p>Compartir el informe en plenaria para una retroalimentación entre pares.</p>	<p>relevantes del texto Conciencia Histórica.</p> <p>Socializar los esquemas elaborados por los equipos en plenaria.</p> <p>Recibir la retroalimentación oportunamente por la presentación.</p>	
--	--	--	--	---	--

		en su práctica docente al integrar estrategias que fomenten la conciencia histórica?			
3 Tiempo 240 minutos	Categorías y subcategorías de la conciencia histórica.	Tiempo: 60 Minutos Observar un mapa conceptual sobre las cuatro categorías de la conciencia histórica: método histórico, explicación histórica, proceso histórico y pensamiento crítico histórico. Recuperar los conocimientos previos a través de una lluvia de ideas guiada, donde en grupos se generen	Tiempo: 140 Minutos Explorar las categorías y subcategorías que conforman la Conciencia Histórica. Formar parte de un equipo y analizar la subcategoría que nos ha sido asignada. Observar un video sobre un hecho histórico e identificar los elementos de	Tiempo: 40 Minutos Elaborar un cuadro comparativo sobre las categorías de la Conciencia Histórica. Analizar el cuadro en plenaria, contrastando y debatiendo ideas con mis compañeros. Reflexionar sobre cómo estas categorías se	De desempeño: Cuadro comparativo.

		<p>conceptos relacionados con cada categoría del mapa.</p> <p>Compartir las ideas en plenaria, recibir retroalimentación y participar en un intercambio de opiniones para enriquecer la comprensión.</p>	<p>cada subcategoría de la Conciencia Histórica.</p> <p>Compartir en plenaria los hallazgos obtenidos junto con mi equipo.</p>	<p>relacionan con problemas sociales actuales cercanos a mi realidad.</p> <p>Socializar las reflexiones y recibir retroalimentación de los compañeros para enriquecer la perspectiva.</p>	
<p>4 Tiempo 240 minuto s</p>	<p>Historia y Conciencia histórica</p>	<p>Tiempo: 60 Minutos</p> <p>Recuperar conocimientos previos a través de las siguientes preguntas detonadoras:</p> <p>¿Qué metodologías activas conocen? ¿Qué tipo de metodologías activas ayudan a promover la</p>	<p>Tiempo: 140 Minutos</p> <p>Analizar algunas de las metodologías activas para promover la conciencia histórica.</p> <p>Elaborar una exposición más amplia y profunda de cada metodología expuesta, a</p>	<p>Tiempo: 40 Minutos</p> <p>Presentar la exposición frente a grupo.</p> <p>Retroalimentar a los pares, reflexionando el aprendizaje significativo alcanzado con estas metodologías.</p>	<p>De desempeño: Exposición</p> <p>Actividad didáctica que promueva la conciencia histórica.</p>

		<p>conciencia histórica en los estudiantes?</p> <p>Compartir las ideas recuperadas ante el grupo</p> <p>Observar un caso histórico breve (p.ej. La conquista de México) en video o línea de tiempo interactiva.</p> <p>Analizar una situación problemática asociada al caso histórico ¿Cómo enseñar la conquista de México considerando diferentes perspectivas (conquistadores, indígenas, historiadores</p>	<p>través de un pliego de papel bond.</p> <p>Organizar la exposición de la metodología activa sorteada al equipo.</p> <p>Cumplir con el tiempo y el orden de exposición.</p>		
--	--	---	--	--	--

		contemporáneos)?) Elaborar preguntas que podrían usarse para guiar a los estudiantes en la resolución de este problema.			
5 Tiempo 240 minuto s	Diseño de estrategias didácticas para la conciencia histórica.	Tiempo: 60 Minutos Recuperar los conocimientos previos de los docentes a través de la siguiente pregunta detonadora: ¿Qué tipo de estrategias emplearías para promover el pensamiento crítico histórico? Participar de los docentes solicitando compartir su	Tiempo: 140 Minutos Explorar estrategias de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico histórico. Elegir una estrategia de aprendizaje que promueva el pensamiento histórico para elaborar colaborativamen te un artículo periodístico.	Tiempo: 40 Minutos Exponer en plenaria el artículo periodístico. Participar activamente en una retroalimentación entre los equipos. Participar en una discusión guiada sobre cómo estas estrategias fomentan el pensamiento histórico y la	De desempeño: Artículo periodístico.

		respuesta en plenaria para registrarlos en el pizarrón.		conciencia crítica en el aula.	
6 Tiempo 240 minuto s	Estrategias de Evaluación	Tiempo: 60 Minutos Recuperar los conocimientos previos sobre la evaluación formativa e integral y reflexionar sobre su importancia en la enseñanza de la conciencia histórica. Escribir en tarjetas lo que se entiende por evaluación formativa e integral. Compartir en plenaria la diferencia entre una evaluación tradicional y una formativa.	Tiempo: 120 Minutos Explorar las diferencias entre evaluación diagnóstica, formativa e integral y los enfoques constructivistas de la evaluación: Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación. Escribir en pegatinas una característica de las evaluaciones explicadas y una experiencia de su aplicación en su práctica docente.	Tiempo: 600 Minutos Pasar al tablón de anuncios para colocar la pegatina en el lugar que correspondan según la información escrita Leer en voz alta la información escrita en la pegatina. Participar activamente a través de una retroalimentación entre los equipos. Participar en un círculo de reflexión para generar un	Desempeño: Tablón de anuncios Diseño de una estrategia de evaluación formativa

		Reflexionar sobre las limitaciones de una evaluación tradicional y la necesidad de cambiar de paradigma.	Identificar al pizarrón como un Tablón de anuncios dividido de acuerdo a los tipos de evaluación.	compromiso de implementar las estrategias evaluativas en el aula con base a las preguntas: ¿Cómo cambiará la puesta en práctica de las distintas evaluaciones en el aula?	
7 Tiempo 5 horas	Memoria histórica y conflictos con el presente	Tiempo: 60 Minutos Identificar ideas previas sobre la evaluación formativa e integral y reflexionar sobre su importancia en la enseñanza de la conciencia histórica. Solicitar a los docentes escribir en tarjetas lo que entienden por evaluación	120 minutos Analizar a través de una exposición sobre el concepto y características de la comunicación asertiva. Identificar frases y estrategias para mejorar la interacción en el aula. Analizar una exposición sobre técnicas tales como preguntas	60 minutos Diseñar una estrategia didáctica en la que se integre la comunicación asertiva y fomentar la participación en un tema de Conciencia Histórica. Presentar en equipo la estrategia diseñada, escuchando la	De resultado: Foro de reflexión Diseño de una actividad que promueva la participación activa en clase.

		<p>formativa e integral.</p> <p>Solicitar a los docentes compartir en plenaria la diferencia entre una evaluación tradicional y una formativa.</p> <p>Solicitar la reflexión sobre las limitaciones de una evaluación tradicional y la necesidad de cambiar de paradigma.</p>	<p>abiertas, debates, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas, simulaciones históricas, etc.</p> <p>Relacionar al menos una estrategia con un tema de Conciencia Histórica.</p> <p>Participar en un Foro de reflexión entre docentes a través de la pregunta: ¿Cuáles son las principales barreras que se enfrenta el docente para lograr una comunicación asertiva y la participación activa de los estudiantes?</p>	<p>retroalimentación entre pares.</p> <p>Reflexionar al final escribiendo una acción concreta que se aplicará en el aula para mejorar la comunicación y fomentar la participación activa.</p> <p>Compartir la reflexión en plenaria.</p>	
--	--	---	--	--	--

			Compartir experiencias, registrando las ideas de cada equipo en el pizarrón.		
8 Tiempo 240 minutos	Historia regional e identidad	Tiempo: 60 Minutos Analizar imágenes históricas de diferentes momentos relacionados con derechos humanos, democracia y conflictos sociales. Ordenarlas cronológicamente de acuerdo a conocimientos y explicar su impacto en la construcción de la ciudadanía. Contestar la pregunta ¿Cómo	Tiempo: 140 Minutos Analizar la exposición de estrategias didácticas que permitan al estudiante alcanzar una conciencia sobre responsabilidad ciudadana, el respeto de los derechos humanos, el fomento de la democracia y lograr una empatía histórica. -Consulta pública -Reporte de investigación Valoración de decisiones	Tiempo: 40 Minutos Integrar equipos pequeños para trabajar colaborativamente. Analizar tres casos históricos sobre violaciones a los derechos humanos (Matanza de Tlatelolco (1968), Guerra Sucia (décadas de 1960-1980) y Caso Ayotzinapa 2014) Contestar las preguntas: ¿Estos temas son útiles para enseñar	De resultado: Portafolio Estrategia didáctica.

		<p>influyen estos eventos en la identidad ciudadana actual?</p> <p>Compartir las respuestas en plenaria.</p> <p>Realizar una reflexión grupal sobre: ¿Cómo enseñar Ciudadanía, Derechos Humanos, Democracia y Empatía Histórica con base en la Conciencia Histórica?</p>	<p>-Estudio de casos</p> <p>-Sociodrama</p> <p>-Artículo</p> <p>-Debate</p> <p>-Foro</p> <p>-Mesa redonda con interrogador</p> <p>Analizar tres casos históricos sobre violaciones a los derechos humanos (Matanza de Tlatelolco (1968), Guerra Sucia (décadas de 1960-1980) y Caso Ayotzinapa 2014)</p>	<p>Ciudadanía, Derechos Humanos, Democracia y Empatía Histórica?</p> <p>Integrar un portafolio sobre la planeación de clase sobre alguno de los temas presentados utilizando algunas estrategias didácticas presentadas.</p> <p>Socializar las planeaciones recibiendo retroalimentación entre pares.</p>	
<p>9 Tiempo</p> <p>240 minuto s</p>	<p>Conciencia histórica en acción</p>	<p>Tiempo: 60 Minutos</p> <p>Recuperar los conocimientos previos de los docentes a través</p>	<p>Tiempo: 140 Minutos</p> <p>Analizar algunos párrafos de la historia oficial de la conquista</p>	<p>Tiempo: 40 Minutos</p> <p>Diseñar colaborativamente un cartel informativo sobre</p>	<p>De resultado: Cartel informativo</p> <p>Lista de compromisos personales</p>

		<p>de una lluvia de ideas y un diálogo inicial.</p> <p>Contestar la pregunta detonadora: ¿Por qué es importante la ética en la enseñanza de la historia?</p> <p>Escribir en una nota adhesiva una idea clave sobre la respuesta.</p> <p>Socializar las ideas clave ante plenaria, agruparlas y anotarlas en el pizarrón.</p>	<p>de Tenochtitlan y otros párrafos de la visión de los vencidos</p> <p>Realizar una reflexión grupal sobre el equilibrio neutral y pensamiento crítico.</p> <p>Analizar una presentación sobre artículos científicos sobre ética y enseñanza.</p> <p>Considerar previamente las siguientes preguntas: ¿Qué principios éticos mencionan los textos? ¿Cómo se relaciona con la práctica docente?</p>	<p>los principios éticos en la enseñanza de la historia.</p> <p>Identificar los elementos que debe llevar el cartel: -Título llamativo. -Principios éticos clave. -Ejemplos contratos de aplicación en el aula. -Diseño visual atractivo.</p> <p>Socializar el cartel elaborado por cada equipo recibiendo retroalimentación por pares.</p> <p>Elaborar una reflexión final y compartirla en plenaria.</p>	<p>para la mejora en la práctica docente.</p>
--	--	--	---	--	---

			<p>Presentar las respuestas en plenaria.</p> <p>Analizar dos posturas sobre la enseñanza de la conciencia histórica:</p> <p>1.- El docente debe ser neutral en la enseñanza de la Conciencia Histórica.</p> <p>2.- El docente debe tomar una postura ética y crítica ante los hechos históricos?</p> <p>Expresar las posturas con respeto y tolerancia.</p> <p>Escuchar la retroalimentación al final de la actividad.</p>		
--	--	--	--	--	--