

Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia

Plan de Estudios 2022

Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas
Normales

Programa del curso

Teorías y modelos para el aprendizaje de la Historia

Tercer semestre

Primera edición: 2023

Esta edición estuvo a cargo de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio

Av. Universidad 1200. Quinto piso, Col. Xoco,

C.P. 03330, Ciudad de México

D.R. Secretaría de Educación Pública, 2023

Argentina 28, Col. Centro, C. P. 06020, Ciudad de México

Trayecto formativo: **Bases teóricas y metodológicas de la práctica**

Carácter del curso: Obligatorio del Currículo Nacional Base Horas: **4**

Créditos: **4.5**

Índice

Descripción y propósito general del curso	5
Cursos con los que se relaciona	6
Dominios y desempeños del perfil de egreso a los que contribuye el curso....	8
Estructura del curso	10
Orientaciones para el aprendizaje y enseñanza	11
Evidencias de aprendizaje y criterios de evaluación.....	17
Unidad I: Enseñanza de la Historia como campo de conocimiento	19
Unidad II: Pensamiento histórico y conciencia histórica como pilares del paradigma actual	26
Unidad III: Perspectivas diversas y emergentes en la enseñanza de la historia	37
Producto integrador del curso	41
Perfil académico sugerido.....	43
Referencias del programa	44

Descripción y propósito general del curso

Propósito general

Que el estudiantado normalista sustente teórica y empíricamente su práctica como docente de historia, a partir de valorar la Enseñanza de la Historia como campo de investigación y conocimiento que le ofrece herramientas metodológicas para comprender, mejorar y fundamentar la toma de decisiones de su quehacer pedagógico, que le permita desarrollar la conciencia histórica y el pensamiento histórico en la población adolescente y joven de la educación obligatoria

Descripción

El campo de Enseñanza de la Historia ha desarrollado líneas de investigación e innovación que han planteado alternativas a enfoques tradicionales -centrados en la transmisión del conocimiento y en narrativas nacionalistas-, dando paso a abordajes socialmente significativos, pedagógicamente robustos y guiados por una visión de la historia como interpretación del pasado. Estos avances han incluido la conformación de redes de investigación, licenciaturas, posgrados y centros de investigación, quienes tienen la misión de reflexionar periódicamente sobre distintas aristas de la enseñanza de la historia y, sobre todo, de cómo se construye el aprendizaje dentro del aula. En este sentido, el curso también aborda algunos de los nuevos derroteros del campo, tanto en el Norte como en el Sur Global, con abordajes desde la memoria y el patrimonio biocultural, la indagación histórica y los problemas socialmente relevantes, como muestra la continua evolución del campo en distintas direcciones, pues sus integrantes en distintas latitudes van dando respuesta a distintas aspiraciones educativas y sociales a través de innovaciones teóricas y prácticas en la Enseñanza de la Historia.

A lo largo del curso, se estudiarán los fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos que han contribuido a la construcción de la Enseñanza de la Historia como un campo de conocimiento, de investigación y de práctica. Si bien este campo reconoce sus antecedentes en la Pedagogía, la Didáctica, y la Historia profesional, también ha tenido una clara diferenciación y construcción de bases propias desde la segunda mitad del siglo pasado. El estudiantado normalista reconocerá su origen, propósitos y fundamentos específicos, así como algunas de sus concreciones didácticas con la intención de que puedan usar estos conceptos como lentes para analizar prácticas, enfoques y materiales, así como proponer mejoras y enriquecer su propia práctica, esto conducirá paulatinamente, a que cada estudiante normalista comience a apropiarse del corpus teórico de la Enseñanza de la Historia, que le permitirá conceptualizar su quehacer docente, analizar (y en su caso, criticar y mejorar) prácticas, propuestas y materiales, y con ello fortalecer su propia práctica docente. Asimismo, las y los estudiantes se verán a sí mismos como parte de este campo, al cual podrán contribuir de distintas maneras a lo largo de su trayectoria profesional.

El curso “Teorías y modelos para el aprendizaje de la historia” pertenece al Trayecto formativo: Bases teóricas y metodológicas de la práctica, es de carácter obligatorio del Currículo Nacional Base, cuenta con 4 horas/semana/mes y tiene 4.5 créditos, se encuentra estructurado en las siguientes tres unidades de aprendizaje:

Unidad de aprendizaje I. Enseñanza de la Historia como campo de conocimiento, espacio dedicado al estudio de la investigación de la enseñanza de la Historia que llevó a que se constituyera en un campo de investigación y conocimiento, el estudiantado, revisará sus etapas, representantes, líneas de investigación, debates, y conceptos centrales, así como el conocimiento de tensiones, el estado actual de la investigación, las diferencias e intereses de quienes lo han hecho su objeto de estudio.

Unidad de aprendizaje II. Conciencia y pensamiento histórico como pilares del paradigma actual. Donde el estudiantado comprenderá el proceso histórico de dos conceptos que se han colocado, nacional e internacionalmente, como pilares del campo de investigación y conocimiento de la Enseñanza de la Historia y por tanto forman parte del marco de referencia de la práctica docente.

Unidad de Aprendizaje III. Perspectivas diversas y emergentes en la enseñanza de la Historia. Es esta última unidad, el estudiantado tendrá oportunidad de analizar las tendencias a las que se dirige la enseñanza y aprendizaje de la Historia y su campo de conocimiento, enfatizando lo relacionado con las cuestiones socialmente vivas, el patrimonio y la memoria biocultural.

Para el desarrollo de los contenidos, se propone, trabajar bajo la modalidad de seminario, donde el estudiantado pueda vivenciar algunas de las estrategias didácticas para el aprendizaje de la historia, que aprendió en el segundo semestre (situación-problema, organizadores gráficos y la didáctica del patrimonio), con objeto de que continúe desarrollando sus habilidades de investigación documental, al indagar, revisar y analizar materiales digitales y analógicos, registrar sus hallazgos en reportes de lectura. Dichos materiales se constituyen en insumos tanto de las discusiones por equipo o grupales, como de otros productos o trabajos.

La modalidad de seminario, también posibilita que cada estudiante se apropie de la cultura a través de la escritura al mismo tiempo que desarrolla y consolida su expresión oral y escrita, capacidad básica para la problematización, que es otra estrategia que se sugiere, sea trabajada, para ello, se recomienda el uso de preguntas inquisitivas generadoras de nuevas interrogantes que contribuyan a instaurar la duda y curiosidad por la búsqueda de respuestas.

Cursos con los que se relaciona

Este curso se imparte en el tercer semestre, y corresponde al trayecto formativo “Bases teóricas y metodológicas de la práctica”. Algunos de sus antecedentes importantes son “Gestión del aprendizaje de la historia”, en primer semestre, y “Diseño de situaciones para el aprendizaje de la historia”, en segundo semestre. En estos cursos, el estudiantado aprendió y practican tres estrategias didácticas para el aprendizaje de la historia (situación-problema, organizadores gráficos y la didáctica del patrimonio). También en segundo semestre existe el curso “Planeación y evaluación del aprendizaje de la historia”. En este sentido, al llegar a tercer semestre ya contarán con ejemplos y experiencias de enfoques y situaciones didácticas concretas sobre las cuales reflexionar desde teorías más amplias de la Enseñanza de la Historia.

En tercer semestre tendrán otros dos cursos sobre didáctica de la historia “Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente” y “Diseño de medios educativos para el aprendizaje de la historia”- que serían fortalecidos por el presente programa al ampliar el sustento teórico, mismo que también podría ser un antecedente relevante para los cursos didácticos de los siguientes semestres.

Otro antecedente importante del presente curso es “Epistemologías: bases para la construcción del conocimiento de la historia”, pues buena parte del campo de la Enseñanza de la Historia se basa justamente en concebir a la historia como una disciplina que construye conocimiento sobre el pasado, y echa mano de sus epistemologías específicas, especialmente en el caso de los enfoques de pensamiento histórico.

Finalmente, los cursos de contenido histórico, a lo largo de todos los semestres, brindan la sustancia y la materia de trabajo sobre la cual reflexionar desde las teorías y modelos de la enseñanza de la historia, y así imaginar y reflexionar sobre el abordaje de diferentes periodos de la historia desde opciones fundamentadas, novedosas y significativas.

Este curso corresponde al tercer semestre y se imparte junto con el curso “Diseño de medios educativos para el aprendizaje de la historia” con el que encuentra mucha cercanía, ya que el campo de la enseñanza de la historia ha logrado construir su propia base teórica, epistemológica, conceptual y heurística desde el curso “Teorías y modelos de aprendizaje para la enseñanza de la historia”. De esta manera, se facilita el diseño medios educativos para el aprendizaje de la historia, bases que, al igual que con el curso “Planeación y evaluación del aprendizaje de la Historia”, cierran un círculo desde el cual el estudiantado puede situar, diferenciar y, a la vez, relacionar tanto la teoría, el diseño y la práctica de la enseñanza de la historia.

De manera indirecta también se relaciona con cursos que se encuentran en otros trayectos como el curso “Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos”, del cuarto semestre, que permite construir estrategias del trabajo docente con un conocimiento sólido sobre cómo es que la Enseñanza de la Historia, como campo de conocimiento, puede contribuir a ello.

Responsables del co-diseño del curso

Este curso fue elaborado por docentes de las siguientes escuelas normales: Jesús Alejandro Báez Rodríguez y María del Mar Estrada Rebull, de la Escuela Normal Superior de Querétaro, Óscar Fernando López Meraz, de la Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo” de Xalapa Veracruz. Y por el Equipo de la Dirección General de Educación Superior del Magisterio (DGESuM): Julio César Leyva Ruíz, Gladys Añorve Añorve, Sandra Elizabeth Jaime Martínez, María del Pilar González Islas

Dominios y desempeños del perfil de egreso a los que contribuye el curso

Perfil general

Hace intervención educativa mediante el diseño, aplicación y evaluación de estrategias de enseñanza, didácticas, materiales y recursos educativos que consideran al alumnado en el centro del proceso educativo como protagonista de su aprendizaje.

Perfil profesional

Utiliza conocimientos y metodologías de la historia y su didáctica para hacer transposiciones de acuerdo con las características y contextos del estudiantado a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes en la educación obligatoria.

- Construye un pensamiento pedagógico y fortalece su identidad personal y profesional a partir de desarrollar una conciencia histórica en aras de hacer de la educación, la herramienta por excelencia forjadora de utopías desde las temáticas propias de la asignatura de historia.
- Comprende los marcos teóricos y epistemológicos de la Historia, sus debates y enfoques didácticos al comparar críticamente las propuestas de enseñanza y aprendizaje en México y el mundo para construir objetos de aprendizaje y estrategias que favorezcan los aprendizajes del estudiantado de la educación obligatoria.
- Maneja los elementos teórico-metodológicos de la investigación histórica y pedagógica como parte de su formación permanente.
- Articula el conocimiento de la historia y su didáctica para conformar marcos explicativos y de intervención docente, que favorezcan el desarrollo de la conciencia histórica en la población adolescente y joven a lo largo de su vida.
- Relaciona sus conocimientos de la historia de los contenidos del plan y programas vigentes, con otras disciplinas desde una visión integradora, multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria

Genera procesos y estrategias para la enseñanza de la historia, de acuerdo con los enfoques didácticos vigentes, para lograr aprendizajes significativos congruentes con los planes y programas de la educación obligatoria

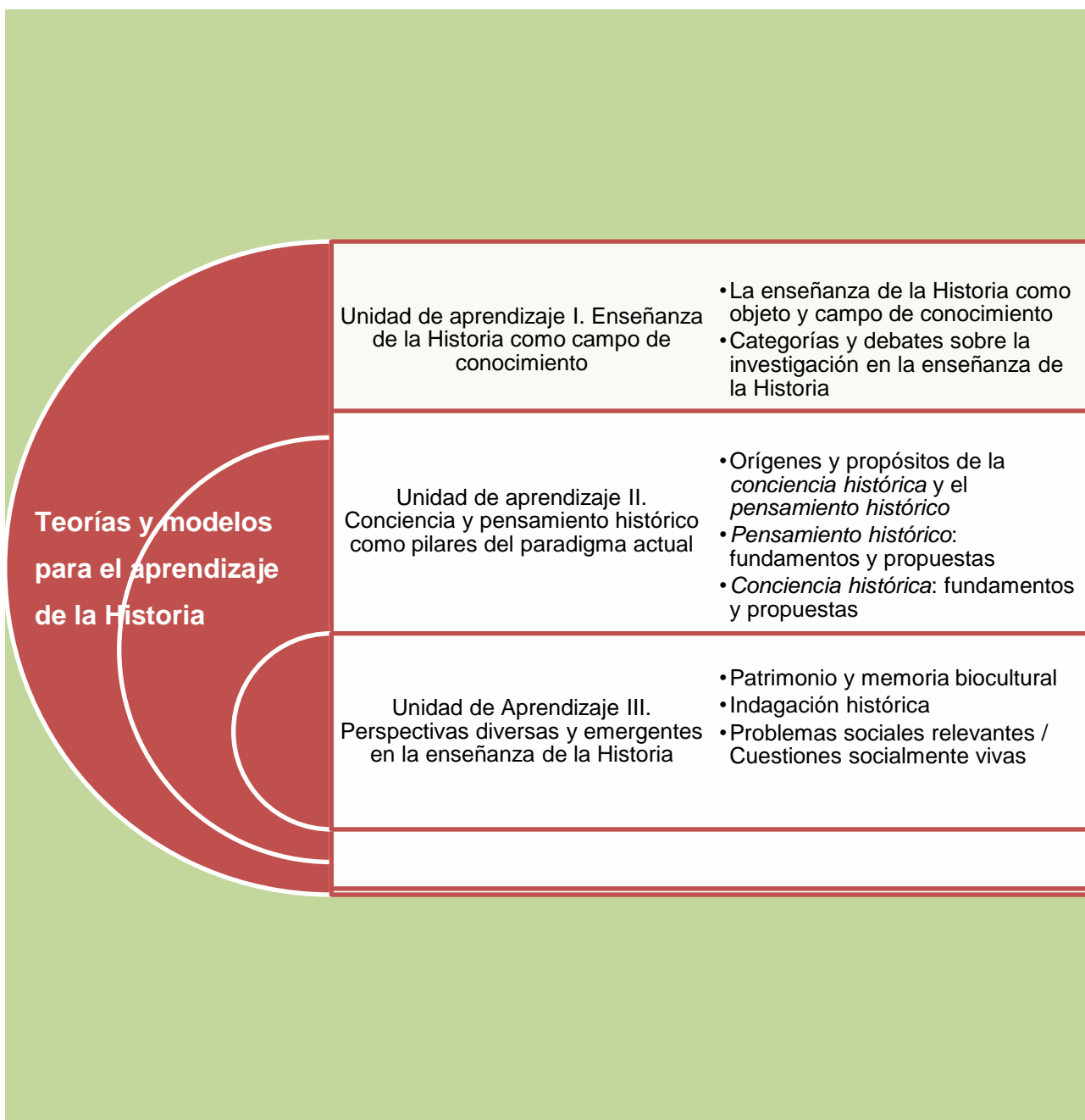
- Comprende los marcos teóricos y epistemológicos de la Historia, sus debates y enfoques didácticos al comparar críticamente las propuestas de enseñanza y aprendizaje en México y el mundo para construir objetos de aprendizaje y estrategias que favorezcan el desarrollo de la conciencia histórica y los aprendizajes del estudiantado de la educación obligatoria a lo largo de su vida.

- Identifica y emplea los estilos de aprendizaje y las características de la población con la que va a trabajar la conformación de distintos escenarios para el aprendizaje como es lo presencial, virtual, a distancia o multimodal, congruentes con los contextos, perfiles cognitivos y los planes y programas vigentes de la educación obligatoria.
- Relaciona los conocimientos de la historia de planes y programas vigentes, con otras disciplinas desde una visión integradora, multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria
- Orienta su labor educativa al desarrollo del pensamiento histórico crítico y reconoce que los propósitos, los contenidos y los enfoques de la enseñanza de la Historia, contribuyen al logro de los propósitos generales de la educación obligatoria.
- Analiza los debates teóricos acerca de la construcción del conocimiento histórico para tener una visión integral de la historia, que le permita construir objetos y situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la cultura histórica en el estudiantado de educación obligatoria.
- Identifica el estado del arte del pensamiento histórico de su estudiantado a través de características cognitivas como es el pensamiento categorial.

Utiliza la innovación educativa como parte de su práctica docente y mejora continua para impactar en el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica del estudiantado.

- Innova su práctica docente a partir de la investigación y los conocimientos históricos presentes, y es capaz de generar a partir de su propia actuación como sujeto activo en la sociedad, una docencia en diálogo permanente e innovador con la Historia
- Colabora con diversos actores para generar proyectos didácticos innovadores, de impacto social y educativo en los que se fortalezca la cultura histórica del estudiantado de educación obligatoria.
- Utiliza de manera ética y crítica las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD), como herramientas mediadoras para la construcción del aprendizaje de la historia, en diferentes plataformas y modalidades multimodales, presenciales, híbridas y virtuales o a distancia, para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia de forma analítica, reflexiva, individual y colectiva.

Estructura del curso



Orientaciones para el aprendizaje y enseñanza

En el desarrollo de las actividades de este curso es recomendable la colaboración entre el profesorado de diferentes cursos del tercer semestre, considerando prioritariamente el trayecto de práctica profesional y saber pedagógico, con la finalidad de fortalecer el trabajo colaborativo en la planeación, en las técnicas para recabar y registrar información; así como en el análisis, reflexión y presentación de resultados.

Dado, que el estudiantado normalista realizará su primera incursión al trabajo didáctico en el aula de secundaria o media superior, es importante que el colectivo docente del semestre realice un trabajo colegiado interdisciplinario en el que estén implícitos los cursos con los que se relaciona para contribuir a los logros establecidos en el perfil de egreso planteado y que, con ello, se logre el aprendizaje significativo propuesto desde “Teorías y modelos para el aprendizaje de la Historia”.

De acuerdo con el enfoque del trayecto formativo “Bases teóricas y metodológicas de la práctica”, así como los dominios y desempeños del perfil profesional de egreso a los que contribuye el curso, se entiende aquí que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia es complejo e implica la imbricación de distintos campos de conocimiento, por ello resulta apremiante conocer y problematizar algunos de los llamados temas emergentes y socialmente relevantes que tienen que ver con el patrimonio, la memoria biocultural, la formación ciudadana y democrática, la igualdad, cultura de la paz, grupos históricamente vulnerados, emociones y cognición, entre otras que están tomando especial relevancia en la discusión internacional.

En el contexto escolar prevaleciente en nuestras escuelas normales y en el tercer semestre, se recomienda organizar los contenidos y el proceso de enseñanza y aprendizaje de la siguiente manera:

Unidad	Contenido	Sugerencia
Unidad de aprendizaje I. Enseñanza de la Historia como campo de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - La enseñanza de la historia como objeto y campo de conocimiento - Categorías y debates sobre la investigación en la enseñanza de la historia 	Organizadores gráficos de las lecturas
Unidad II: Conciencia y pensamiento histórico como pilares del paradigma actual	<ul style="list-style-type: none"> • Orígenes y propósitos de la conciencia histórica y el pensamiento histórico • Pensamiento histórico: fundamentos y propuestas • Conciencia histórica: fundamentos y 	Lectura y análisis de los textos sugeridos <ul style="list-style-type: none"> - Organizador gráfico sobre pensamiento histórico y conciencia histórica - Reportes de lecturas Parte del proyecto integrador correspondiente a la

	propuestas	Unidad II - Organizadores gráficos sincrónicos, diacrónicos y analíticos destacando etapas, representantes, temas, conceptos, y otros elementos significativos.
Unidad III: Perspectivas diversas y emergentes en la enseñanza de la historia	<ul style="list-style-type: none"> • Patrimonio y memoria biocultural • Indagación histórica • Problemas sociales relevantes / Cuestiones socialmente vivas 	<ul style="list-style-type: none"> - Seminario socrático para discutir las propuestas teóricas de la unidad y la manera en que pueden ser aplicadas en el aula de clases - Proyecto integrador siguiendo lo comenzado en la unidad II

Las recomendaciones antes descritas cumplen un carácter orientativo más no limitativo, por lo que cada responsable del curso puede o no decidir incorporar:

- El aprendizaje mediado por Tecnologías de la Información y la Comunicación, el Conocimiento y el Aprendizaje Digital (TICCAD) definido como un proceso de incorporación crítica y en contexto del uso de las TIC, TAC y TEP, así como la gamificación y la cultura maker, como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje de manera sincrónica o asincrónica, potenciando el uso de plataformas o recursos digitales con el fin de promover la construcción de aprendizajes de forma individual o colectiva.
- Crear y prever escenarios para el aprendizaje híbrido, a distancia o presencial, sobre todo, considerando que podría haber otro confinamiento por situaciones sanitarias, de violencia o de emergencia (pandemia, terremotos, incendios, organizar los contenidos de cada unidad y definir las características de su abordaje con las TICCAD, entre otras alternativas se recomienda recurrir a las microclases, para ello, podrán consultar el siguiente material: Mora, G. (2021). "Videoclases" para la formación docente. Revista Iberoamericana de Docentes. Recuperado de: <http://formacionib.org/noticias/?Videoclases-para-la-formacion-docente>.
- Aula invertida.
- Promover la expresión oral y escrita para consolidarla como una capacidad que posibilita que el estudiantado normalista continúe apropiándose de la

cultura nacional e internacional a través de ella, a mismo tiempo que busca que la población adolescente y joven también lo hagan.

- Usar preguntas y/o problemas detonadores que generen el interés por los temas vistos en clase. La calidad de las preguntas que se realicen es fundamental para generar en el estudiantado normalista procesos cognitivos desafiantes, que enfrentados individual o colectivamente que le permitan incorporar la duda como técnica que posibilita nuevos aprendizajes.

Se sugiere que este curso utilice distintas técnicas y estrategias como:

- Reportes de lectura y análisis de textos especializados
- Seminario/método socrático a partir de lecturas previas. Sugerimos los siguientes recursos para llevar a cabo esta estrategia:
 - <https://www.theflippedclassroom.es/seminarios-socraticos-en-el-espacio-grupal/>
 - <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/direccion-y-extension-universitaria/blog/268-el-metodo-socratico-en-el-aula>
- Organizadores gráficos
- Producto integrador: planeación de clase situada que incluya los referentes teóricos, metodológicos y conceptuales del curso
- Evaluación de fuentes confiables, usando la indagación como insumo teórico-práctico

Sugerencias de evaluación

El enfoque de evaluación propuesto en este curso es integral, ya que, considera la evaluación procesual, formativa y sumativa. Se pretende dar cuenta del proceso formativo que cada estudiante lleva a cabo, para el desarrollo de las habilidades que le lleven a concretar el cumplimiento de los rasgos del perfil de egreso. Lo anterior, desde una mirada crítica, que le permita no sólo la valoración de sus aprendizajes, sino que, además, a cada docente le posibilite dar seguimiento puntual a través de las actividades propuestas; y contar con elementos para realimentar oportunamente a quien lo requiera.

Para la evaluación del proceso de aprendizaje de este curso, es muy importante que se considere que el acto de evaluar comprende:

- a) un conjunto extenso de procedimientos didácticos;
- b) es de carácter multidimensional y subjetivo;
- c) se extiende por un tiempo prolongado y ocurre en diferentes espacios; y
- d) involucra a todos los sujetos del acto educativo de manera interactiva. (Hoffmann, 2013, p.73)

En este sentido se propone que la evaluación del curso sea con una visión integradora, que considere el logro de los saberes y conocimientos a través de la comprensión de los “*qué*” de la historia –conocimiento histórico–; que tome en cuenta como eje fundamental el procedimiento didáctico y metodológico que favorezca el desarrollo del pensamiento histórico y crítico a través de la evaluación del saber hacer –destrezas–; y sobre todo que favorezca la interacción entre el estudiantado, sus socializaciones a partir de un análisis crítico durante el proceso de construcción del conocimiento histórico y su reconceptualización epistémica sobre el saber histórico a través del saber ser –implicaciones valorales y actitudinales y acciones que como docentes sean congruentes con el enfoque vigente–.

El proceso evaluativo mediador es siempre de carácter singular en lo que se refiere a estudiantes, toda vez que las decisiones evaluativas (inclusivas o excluyentes) afectan individualmente a los sujetos educativos. Todo proceso evaluativo, por lo tanto, busca:

- a) observar a los aprendices individualmente;
- b) analizar y comprender sus diferentes estrategias de aprendizaje;
- c) delinear estrategias que favorezcan las mejoras en sus aprendizajes.

La evaluación como proceso comprende obligatoriamente tres tiempos: observar, analizar y brindar mejores oportunidades de aprendizaje. (Hoffmann, 2013, p. 75)

La evaluación mediadora es un excelente complemento de la evaluación formativa, pues además de considerar los puntos anteriores, se recomienda al profesorado normalista apoyar el proceso formativo con la evaluación formativa entendida como el proceso planificado en el que la evidencia de la situación del alumno, obtenida a través de la evaluación, es utilizada bien por los profesores para ajustar sus procedimientos de enseñanza en curso, o bien por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales. (Popham, 2013, p. 14) Esto le permitirá al profesorado contextualizar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje con base en su proceso de evaluación, considerando los ritmos de aprendizaje y condiciones

para su desarrollo. En ese sentido, la realimentación juega un papel fundamental, al respecto, dentro del proceso formativo, en virtud de que favorece el desarrollo y logro de las capacidades y los aprendizajes establecidos en el Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura, esto es, el desarrollo de los dominios de saber y desempeños docentes, por lo que su implementación podrá apoyarse lo que Díaz Barriga, denomina

“Timing pedagógico”, está dado por la misma acción pedagógica, por las mismas actividades que se realizan dentro del salón de clase o que se traen como resultado de una tarea específica. Con relación a las actividades que se realizan en el salón de clases partimos del principio didáctico de que la docencia es un espacio de múltiples interacciones. El principio de interacción didáctica es fundamental en esta perspectiva. Docentes y estudiantes interactúan entre sí, interactúan con una tarea o una meta de aprendizaje, interactúan con un o una docente y también interactúan con información. En esta interacción se pueden producir diversos fenómenos: mostrar interés por la tarea, confusión, incertidumbre, desinterés, realizarla en forma superficial.

Cada docente, en su experiencia laboral, es capaz de percibir esta forma de actuar de nuestros estudiantes en el proceso de actividades que se realizan desde el proyecto de formación y aprendizaje del que partimos. O dicho en otras palabras en las actividades que están realizando las y los alumnos. En algún momento “crucial”, “especial” o “significativo”, el docente puede interrumpir la actividad que se está realizando y proponer que los estudiantes en grupo o en pequeños grupos analicen las razones por las que muestran alguno de estos comportamientos (confusión, incertidumbre, desinterés, trabajo superficial). Lo que significa que el o la docente abra un espacio de análisis y reflexión con el grupo de estudiantes en un “aquí y ahora”, promoviendo que sean ellos y no el docente el que encuentre las razones del comportamiento que están asumiendo y sobre todo que ofrezcan sugerencias para realizar el trabajo. Estas sugerencias pueden referirse a aclaraciones o formas de trabajo que el o la docente puede proponer, hasta la manera como pueden responsabilizarse de su aprendizaje. Esta reflexión es la evaluación formativa, el o la docente no la planifica, sino que está atento al “momento didáctico” en que el espacio de evaluación formativa se puede abrir.

Asumiendo el principio de que si el alumno o alumna, como sujeto de aprendizaje, no se asume como responsable de la evaluación formativa sencillamente está no se realiza. Lo que he llamado timing para realizar la evaluación formativa, parte del principio didáctico de las múltiples interacciones que se realizan en el trabajo escolar y de la formación docente para detectarlas y desde una perspectiva grupal devolver al grupo el problema observado para que ellos sean los que lo analicen, lo expliquen y ofrezcan algunas acciones de solución.

El otro momento de la evaluación formativa es el que se puede llevar a cabo una vez que se ha calificado algún entregable (examen, trabajo, tarea) en donde el o la docente considere

importante que los estudiantes analicen las razones por las que entregaron esa información, lo que no alcanzaron a integrar y lo que pueden hacer frente a ello. La evaluación formativa es una acción del estudiante como sujeto de formación, no un documento que entrega...”(2023)

Por lo anteriormente expuesto, en este curso, la realimentación a cada estudiante y al grupo en general es eje de transversalidad pedagógica, con ello, se busca generar una cultura de evaluación-reflexión que contribuya a la transformación situada del propio quehacer docente, por lo que se recomienda, incorporar acciones que promuevan el pensamiento crítico y autocrítico dentro del proceso formativo del estudiantado

Por lo anteriormente señalado, es importante, reconocer que a partir de los enfoques pedagógicos vigentes de la enseñanza y aprendizaje de la historia es importante no perder de vista que todo el proceso de enseñanza debe generar un aprendizaje reflexivo por parte de cada estudiante que le permita monitorear su comprensión respecto los periodos históricos que estudia, por lo que el procesamiento del conocimiento se debe basar en el pensamiento histórico y crítico.

En este proceso es muy importante involucrar al estudiantado en su proceso de evaluación a lo largo del curso, de modo que también sean responsables de la supervisión y compromiso de su propio proceso de aprendizaje, ya que entre los aprendizajes que “simultáneamente aprenden a evaluar. La clave de este entendimiento reside en la calidad de las tareas de aprendizaje, mediatizadas por la calidad de las relaciones e interacciones que se dan en el aula” (Álvarez, 2014, p.31)

En este mismo tenor, es recomendable, incorporar la Metacognición ya sea al concluir una unidad o tema, según se considere, como técnica que le permitirá al estudiantado de manera individual o colectiva desarrollar su conciencia y control sobre los procesos de pensamiento y aprendizaje. En ese sentido, se recomienda promover el ejercicio de algunas de las modalidades de la metacognición como, por ejemplo:

- Metamemoria favorece la capacidad analítica, en tanto que cada estudiante es consciente de su capacidad para, mediante la contrastación, relacionar los conocimientos y saberes previos con los nuevos.
- Metacomprensión, donde el estudiantado es consciente de su capacidad para comprender y utilizar uno o más conceptos, así como de las estrategias que pone en juego para lograrlo.
- Metapensamiento, proceso donde el estudiantado reflexiona en torno a “cómo pensar”, en lugar de “qué pensar,” lo que implica analizar y cuestionar sus propias creencias, ideas, saberes, entre otros.

Sugerimos que las evidencias en este curso sean con base en las actividades de aprendizaje de cada unidad, así como en un Proyecto Integrador. Estos trabajos buscan ser actividades formativas para los objetivos de cada unidad y del curso en general; y a la vez, brindar a las y los profesores una ventana para hacia el pensamiento, el desarrollo y el nivel de logro de sus estudiantes respecto de dichos objetivos. Por eso sugerimos que los criterios de evaluación, más que ser aspectos formales de la entrega de los trabajos, tengan que ver con el logro de los aprendizajes. De igual forma, sugerimos que las y los profesores privilegien la retroalimentación formativa y sustantiva de los trabajos, más que la evaluación cuantitativa o el énfasis en los aspectos formales.

Evidencias de aprendizaje y criterios de evaluación

Unidad de aprendizaje	Evidencia o producto	Descripción y criterios de evaluación	Porcentaje sugerido
Unidad I: Enseñanza de la Historia como campo de conocimiento	Organizador gráfico	Organizadores gráficos sobre los principales planteamientos de los autores, conceptos y grupos relacionados con la construcción del campo del conocimiento de la enseñanza de la historia. (Ver detalles y criterios de evaluación en la Unidad I).	20%
Unidad II: Pensamiento histórico y conciencia histórica como pilares del paradigma actual	Organizador gráfico	Un organizador gráfico donde se comparen y contrasten el pensamiento histórico y conciencia histórica a lo largo de la unidad. (Ver detalles y criterios de evaluación en la Unidad II).	20%
Unidad II: Pensamiento histórico y conciencia histórica como pilares del paradigma actual	Parte del proyecto integrador correspondiente a la Unidad II	Se sugieren 4 opciones diferentes para el Proyecto Integrador: 1) reflexión sobre la observación de la práctica, 2) reflexión sobre la propia práctica, 3) análisis y mejora de una planeación didáctica, 4) análisis de un programa o material existente (Ver propuesta completa para los Proyectos Integradores en la última sección del documento). En la Unidad II, el estudiantado lo realizará con referencia al pensamiento histórico y a la conciencia histórica. (Ver detalles y criterios de evaluación en la Unidad II).	20
Unidad III: Perspectivas diversas y emergentes en la enseñanza de la historia	Seminario socrático con reportes de lectura	Reportes de lectura por cada una de las perspectivas que se revisen en esta unidad. (Ver detalles y criterios de evaluación en la Unidad III).	20%

<p>Unidad III: Perspectivas diversas y emergentes en la enseñanza de la historia</p>	<p>Parte del proyecto integrador correspondiente a la Unidad III (continuando el trabajo de la unidad II)</p>	<p>Se sugieren 4 opciones diferentes para el Proyecto Integrador: 1) reflexión sobre la observación de la práctica, 2) reflexión sobre la propia práctica, 3) análisis y mejora de una planeación didáctica, 4) análisis de un programa o material existente (Ver propuesta completa para los Proyectos Integradores en la última sección del documento).</p> <p>En la Unidad III, el estudiantado lo realizará con referencia las perspectivas analizadas en dicha unidad. (Ver detalles y criterios de evaluación en la Unidad III).</p>	<p>20%</p>
---	---	--	------------

Unidad I: Enseñanza de la Historia como campo de conocimiento

Presentación

La enseñanza y aprendizaje de la Historia ha sido un tema que ha interesado de manera relativamente clara desde la creación de los Estados-Nación, en el siglo XIX, en los dos lados del Atlántico. Desde el ámbito de la investigación, ha sido en las últimas décadas del siglo XX cuando se ha conformado como un campo de conocimiento específico. Si bien es cierto que Plá (2012) ha reconocido que la investigación de la enseñanza de la Historia inicia con los postulados de Piaget, sería con el inglés Denis Shemilt, en la década de los setenta del siglo pasado, con quien se podría identificar uno de los primeros ejercicios más significativos sobre esta área de estudio al interesarse por el significado de la historia en los niveles de secundaria y bachillerato. Otros autores significativos para este tema han sido Joan Pagés, Joaquim Prats, Mario Carretero, Antoni Santiesteban, Jörn Rüsen, e incluso Jacques Le Goff y Antonio Santoni. Desde el mundo anglosajón destacaría Peter Seixas y Tom Morton, Chauncey Monte-Sano y Abby Reisman, por mencionar algunas y algunos representantes.

Un elemento relevante en la construcción de este campo de conocimiento ha sido lograr una institucionalización en las universidades. En este sentido también destacan diferentes etapas y temáticas interesadas en profundizar sobre el aprendizaje del conocimiento histórico, en elementos teóricos como las nociones temporales, el papel del profesorado, el análisis curricular, la cultura implícita en la enseñanza, entre otros muchos más. También se puede identificar la participación de diferentes disciplinas en este campo como la psicología, la pedagogía, la historia, la filosofía, entre algunas otras, y actualmente la producción de la investigación de la enseñanza y aprendizaje de la historia se analiza y participa en el marco de los debates de las ciencias sociales ganando un lugar en ese amplio campo de conocimiento.

Para el caso mexicano, una evidencia del estado actual de ese campo es la existencia de diferentes grupos dedicados a la reflexión, análisis e investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Entre ellos destaca la Asociación Mexicana de Investigación en Didáctica de la Historia (AMIEDH), la Red nacional de licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos (RENALIHCA) y la Red de especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia. Asimismo, el Seminario Permanente de Investigación en Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, y la Comunidad Normalista para la Enseñanza de la Historia, ahora Colegio Nacional Normalista de Historia. Algunos de los investigadores que han impulsado estas agrupaciones son Sebastián Plá y Xabier Rodríguez, Belinda Arteaga y Siddartha Camargo, Paulina Latapí, entre otras y otros muchos. Como en todo campo, existen precursores, que en este caso son investigadoras como Josefina Vázquez, Andrea Sánchez Quintanar, Victoria Lerner, Mireya Lamonedá y Luz Elena Galván, entre varias más.

A partir de lo señalado, esta unidad de aprendizaje propone que el estudiantado normalista conozca el campo de la investigación de la enseñanza de la Historia. Para ello, se ha propuesto reconocer etapas, representantes, líneas de investigación, debates, y conceptos centrales, así como el conocimiento de tensiones, diferencias e intereses de quienes investigan.

Propósito de la unidad de aprendizaje

En esta unidad de aprendizaje cada estudiante caracterizará los elementos esenciales del campo de conocimiento de la investigación sobre la enseñanza de la Historia, a partir del análisis de las principales posiciones de quienes investigan, destacando las tensiones, diferencias y sus intereses, con objeto de que asuma una postura crítica al respecto.

Contenidos

- La enseñanza de la historia como objeto y campo de conocimiento
- Categorías y debates sobre la investigación en la enseñanza de la historia

Estrategias y recurso de aprendizaje

Se sugiere la lectura y el análisis de los siguientes textos generales. En el **Bloque I La enseñanza de la historia como objeto y campo de conocimiento** se observará cómo se ha construido el campo de conocimiento y, antes, cómo llegó a ser la investigación de la enseñanza de la Historia un objeto de estudio científico. Cada docente titular podrá incorporar su propia bibliografía, pero se sugieren tres textos:

- La enseñanza de la historia como objeto de investigación, de Plá (2012), en él se muestra la complejidad de la enseñanza de la historia como campo de investigación, una discusión sobre los siguientes conceptos: didáctica de la historia, docencia de la historia, educación histórica y enseñanza de la historia.
- El segundo artículo La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México, de Plá y Latapí (2014), facilita la ubicación temporal del inicio del campo e investigación de la enseñanza de la historia en la década de los ochenta del siglo pasado, a partir del reconocimiento de tres producciones académicas: reflexiones, propuestas pedagógicas e investigaciones.
- Por último, La configuración de la enseñanza y aprendizaje de la historia como campo de conocimiento, de López y García (2021), registra tres tendencias en el campo de investigación referido, a saber: psicológica, profesional histórica, y el desarrollo del pensamiento histórico de manera paralela a inscribir la investigación de la enseñanza de la historia en debates teóricos/metodológicos de las ciencias sociales.

De manera paralela, se recomienda observar y analizar los siguientes recursos:

La investigación sobre enseñanza de la historia en México. Paulina Latapí (presentación del libro) <https://youtu.be/EZ7K7Erjce4>

Introducción al campo de investigación en enseñanza de la historia, como en el marco del Seminario-Taller Especializado de Investigación en Enseñanza de la Historia 2, de la FFyL de la UNAM. Michelle Ordoñez. https://youtu.be/02_DcdDlTK

La investigación en Enseñanza de la Historia en México, en el marco del Seminario-Taller Especializado de Investigación en Enseñanza de la Historia 2, de la FFyL de la UNAM. Michelle Ordoñez <https://youtu.be/7e7l1593YX0>

En el **Bloque II Categorías y debates sobre la investigación en la enseñanza de la historia** se trabajará con el reconocimiento de algunos debates sobre el campo y la identificación de categorías y análisis de conceptos en los escenarios mexicano y anglosajón. En este sentido, el primer artículo sugerido es Debates en la historiografía y en las investigaciones sobre enseñanza de la historia en torno a las cogniciones y a las emociones, de Latapí y Pagés (2018), donde se analiza la producción del campo y, a partir de ello se observa la tendencia hacia trabajar con categorías cognitivas, así como el papel poco relevante en la literatura académica sobre la emocionalidad y sus relaciones con el aprendizaje de la historia.

En segundo lugar, se recomienda Categorías presentes en la investigación sobre enseñanza de la historia en México: 2010-2020, de Latapí (2020), para visibilizar las principales nociones desde las cuales se ha desarrollado la investigación de este campo, a saber: cultura histórica, educación histórica, conciencia histórica y pensamiento histórico, y el reconocimiento de sus máximos representantes.

Por último, se propone leer A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000–2019), de Gómez-Carrasco et al (2022), para construir un panorama de la investigación internacional sobre la enseñanza de la historia en inglés, en donde se reconocen sus características y limitaciones. Cabe señalar que los dos últimos documentos intentan ser también un puente con los contenidos de la siguiente unidad.

Asimismo, se pueden observar y analizar los siguientes materiales:

Investigación en enseñanza de la Historia en América Latina, en el marco del Seminario-Taller Especializado de Investigación en Enseñanza de la Historia, de la FFyL de la UNAM. Michelle Ordoñez <https://youtu.be/eSWe-Y73pcs>

Lo que NO sabemos en investigación sobre enseñanza de la Historia en América Latina, Paulina Latapí <https://youtu.be/jiJPOIKdqrq>

Por último, se propone que el estudiantado realice reportes de lecturas u organizadores gráficos con las lecturas y los videos sugeridos destacando etapas, representantes, temas, conceptos, y otros elementos significativos para reconocer y caracterizar el campo de la investigación sobre la enseñanza de la historia. Algunas opciones para este trabajo son: Software para Aprendizaje visual disponible en la red. <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/4/120/463/1>, Brainstorm and mind map online. <https://bubbl.us/>, y Simple Collaborative Mind Maps. <https://coggle.it/>

El docente, por su parte, desarrollará preguntas detonadoras, guiará la discusión, y propondrá actividades a manera de seminarios donde la participación individual sería importante, pero no excluye el trabajo colaborativo apoyándose de las TIC, TAC, TEP, TICCAD y TPACK).

En ese sentido, es importante acompañar al estudiantado en la realización de las siguientes actividades:

- Sistematización de la información sobre autores, conceptos, grupos y otros elementos relacionados con la construcción del campo del conocimiento de la enseñanza de la histórica, por medio de organizadores gráficos sincrónicos, diacrónicos y analíticos.

- Sistematización de estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje del campo de la investigación sobre la enseñanza de la historia.
- Ejercita la utilización de organizadores gráficos para sistematizar diferentes tipos de investigaciones sobre la enseñanza de la historia.

Evidencia de la unidad

Evidencia de la Unidad I	Criterios de evaluación
Organizadores Gráficos	<ul style="list-style-type: none"> • Incluye los principales planteamientos de los autores, conceptos, grupos relacionados con la construcción del campo del conocimiento de la enseñanza de la historia, • Explica cómo llegó a ser la investigación de la enseñanza de la Historia un objeto de estudio científico. • Plantea las tensiones existentes entre las principales nociones desde las cuales se ha desarrollado la investigación de este campo: cultura histórica, educación histórica, conciencia histórica y pensamiento histórico. • Explica cómo llegó a ser la investigación de la enseñanza de la Historia un objeto de estudio científico. • Muestra la pluralidad metodológica del campo, destacando las herramientas más relevantes: la observación etnográfica, la entrevista a profundidad y la investigación didáctica. • Explica el papel de las categorías analíticas de discurso histórico escolar y de conocimiento histórico escolar, en la enseñanza de la historia como objeto de investigación. • Utiliza organizadores gráficos sincrónicos, diacrónicos y analíticos en la sistematización de la información. • Aprecia las diferencias culturales y conceptuales entre el pasado y el presente que encuentra al elaborar diversos tipos de organizadores gráficos para comprender el campo de la investigación sobre la enseñanza de la historia. • Valora la diversidad cultural e histórica de algunas tradiciones que participan en el campo de la investigación sobre la enseñanza de la historia, que analiza al elaborar diversos tipos de organizadores gráficos.

Bibliografía

Bibliografía básica

Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., López-Facal, R. & Monteagudo-Fernández, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intellectual and social structure of a knowledge domain (2000–2019). *European Journal of Education*, 57, 497–511. <https://doi.org/10.1111/ejed.12508>

Latapí, P., & Pagès, J. (2018). Debates en la historiografía y en las investigaciones sobre enseñanza de la historia en torno a las cogniciones y a las emociones. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Julio-Diciembre, 108-117 <https://doi.org/10.14409/cya.v0i27.7617>

Latapí, P. (2020). Categorías presentes en la investigación sobre enseñanza de la historia en México: 2010-2020. En *Ensino e aprendizagem histórica, Sobre Ontens/UNESPAR*, pp. 21-28.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63540436/Ensino_e_Aprendizagem_Historica_20202020605-129694-hcp0lx-libre.pdf?1591389888=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEnsino_e_Aprendizagem_Historica.pdf&Expires=1685061049&Signature=ZXPcIwAiWxNsYKS5ADYmNB4s1jOdyO4k50YMZ7Zhf6hkrYJ75v5yKCGbHrBOMMSAgyaZFATLFI8pdX4nthnJCTvDDm7gp3mNjBCTvp-wnwiCxmP~gI5VRjn7Y-lb0E1pMqvNBr4wXNcaH8jbZbpMe237pi9wi1F3Kke1b9EcfO8Lea4FO5f0cEzcWbEhuRjXwoUMi-m~ZGaus9eat8Y4Ckct9FpDEXiOIWtxbDuMKW~R3p7w4tTyRQyNR23OnsXE51WyzCosl~FVNC6DVTMkIDO-XzITd~75v8r15h~qBF9gLezcHwjV6rbR4bllLmhmVQPX8IAzHWoxzgiOyHtQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=21

Lahera Prieto, Deilyn, y Pérez Piñón, Francisco Alberto. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la historia*, 9(1), 129-154. Epub 20 de junio de 2022. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.629>

López, C., y García, M. (2021). La configuración de la enseñanza y aprendizaje de la historia como campo de conocimiento. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, vol. 12, núm. 22, <https://www.redalyc.org/journal/5534/553471896019/html/>

Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, núm. 84, septiembre-diciembre, 163-184. <https://www.scielo.org.mx/pdf/secu/n84/n84a7.pdf>

Plá, S. y Latapí, P. (2014). La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México. *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*, Sebastián Plá y Joan Pagés (coords). Bonillas Artigas Editores y UPN, pp. 193-215. https://www.researchgate.net/publication/341883310_La_construccion_de_un_campo_de_investigacion_la_ensenanza_de_la_historia_en_Mexico/link/5ed822e2299b1fc67d3bab78/download

Bibliografía complementaria

Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R., y Miralles Martínez, P.(Eds.). (2017). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2574>

González-Valencia, G. A.; Santisteban-Fernández, A. & Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. doi: 10.11144/Javeriana. m13.feh,

<https://www.redalyc.org/journal/2810/281068067017/281068067017.pdf>

Latapí, P. (2012). Los albores de un campo en construcción. En Paulina Latapí, *La investigación sobre enseñanza de la historia en México*. Universidad Autónoma de Querétaro, Editorial Universitaria. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1xuGO6icAwvOjcxjS_6PDI4Q2Eisdj6PE/view?usp=sharing

Latapí, P. (2012). Una década clave: 2000-2010. En Paulina Latapí, *La investigación sobre enseñanza de la historia en México*. Universidad Autónoma de Querétaro, Editorial Universitaria, Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1xuGO6icAwvOjcxjS_6PDI4Q2Eisdj6PE/view?usp=sharing

Latapí, P. (2021). Enseñanza de las ciencias sociales. *Pensar, sentir, hacer*. UAQ. <https://ri-ng.uaq.mx/bitstream/123456789/3636/1/Ensen%C3%B1anza%20de%20las%20ciencias%20sociales%20-%20Paulina%20Latap%C3%AD%20Escalante.pdf>

Mora, G. (2016). *Ciencia y enseñanza de la Historia*. Iberciencia, OEI. <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Ciencia-y-ensenanza-de-laHistoria>

Mora, G., Ortiz, R., & Heras, J. (2019). Estrategias de formación docente en Historia para la educación secundaria. La “situación/problema” de Alain Dalongeville. En A. Dalongeville, *Enseñar Historia*. ALLM. <https://situationsproblemes.files.wordpress.com/2019/02/dalongeville1.pdf>

Pages, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, II Congreso Internacional. Libro 2 (págs. 140-154). Antioquia: Corporación interuniversitaria de servicios. http://didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-accssXXI.pdf

Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del “último mexicano” (1993-2011). *Historiografías*, 4 (Julio-Diciembre, 2012): pp.47-61.

<https://despapiro.unizar.es/ojs/index.php/historiografias/article/view/2480>

Plá, S. (2021). Sebastián Plá en primera persona: Diálogo sobre teorías y epistemologías en la enseñanza de la historia. *Perspectivas*, (22), 1-17. <https://doi.org/10.15359/rp.22.5>

Prats, J. (2001). *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura. Disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf

Santisteban, A., & Anguera, C. (2014). I. La enseñanza y el pasado-presente-futuro de las sociedades. *Clío & Asociados*, 249-267. <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion19a02>

Zavala, A. (2016). Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la historia. *Revista História Hoje*, 4(8), 174-196. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i8.185>

Otros recursos

La investigación sobre enseñanza de la historia en México. Paulina Latapí (presentación del libro) <https://youtu.be/EZ7K7Erjce4>

Introducción al campo de investigación en enseñanza de la historia, como en el marco del Seminario-Taller Especializado de Investigación en Enseñanza de la Historia 2, de la FFyL de la UNAM. Michelle Ordoñez. https://youtu.be/02_DcdDItTk

La investigación en Enseñanza de la Historia en México, en el marco del Seminario-Taller Especializado de Investigación en Enseñanza de la Historia 2, de la FFyL de la UNAM. Michelle Ordoñez <https://youtu.be/7e7lI593YX0>

Investigación en enseñanza de la Historia en América Latina, en el marco del Seminario-Taller Especializado de Investigación en Enseñanza de la Historia, de la FFyL de la UNAM. Michelle Ordoñez <https://youtu.be/eSWe-Y73pcs>

Lo que NO sabemos en investigación sobre enseñanza de la Historia en América Latina, Paulina Latapí, <https://youtu.be/jiJP0IKdqrq>

Conversamos con Joan Santacana. 2021. J. L. De la Torre. Educahistoria. Laboratorio de didáctica e historia y ciencias sociales. <https://www.youtube.com/watch?v=bViJtYp03k>

American Historical Association. ¿Por qué estudiar historia? Recursos didácticos para historiadores. Fuentes históricas en formato digital. Recursos para la enseñanza. Enseñanza y aprendizaje en la era digital. Materiales para el aula. <https://www.historians.org/teaching-and-learning/teaching-resources-forhistorians/classroom-materials>

Canal INEHRM. Conferencia Inaugural: La enseñanza de la historia de México, <https://youtu.be/nLkbj3Punj0>

Canal INEHRM. Jornadas: La enseñanza de la Historia en México. Mesa 1 <https://www.youtube.com/watch?v=euoRXGYilzc>

¿Por qué investigamos en didáctica de la historia y de las ciencias sociales? Antoni Santiesteban, <https://youtu.be/4EivHVKaMHM>

Public History Weekly. The International BlogJournal. Diversos artículos acerca de la enseñanza de la historia, problemas históricos, la divulgación histórica, fuentes para la enseñanza de la historia. <https://public-historyweekly.degruyter.com/>

HISTODIDÁCTICA. Enseñanza de la Historia/Didáctica de las Ciencias Sociales. Universitat de Barcelona. Libros, artículos, recursos multimedia, enlaces, etc. <http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?limitstart=12>

Historia a Debate. Red Académica Internacional. Seminarios, congresos, multimedia, video conferencias, artículos, encuestas, proyectos, grupos de investigación en Red. <http://h-debate.com/>

Unidad II: Pensamiento histórico y conciencia histórica como pilares del paradigma actual

Presentación

Como se vio en la anterior, la enseñanza y aprendizaje de la Historia se ha constituido en un campo de investigación y conocimiento a nivel internacional y nacional en las últimas décadas, y ha marcado caminos nuevos, alejados de una enseñanza tradicional de la Historia centrada en la transmisión de información y en las narrativas nacionalistas. El *pensamiento histórico* y la *conciencia histórica* son dos conceptos que destacan como pilares en el paradigma actual del campo. Ambos surgen de tradiciones distintas y tienen implicaciones distintas. El *pensamiento histórico* tiene raíces en el Reino Unido y Estados Unidos, y hace énfasis en las prácticas de la Historia como disciplina, tales como el trabajo con fuentes. La *conciencia histórica*, en cambio, tiene raíces en Alemania y luego en Canadá, y hace énfasis en las dimensiones éticas y sociales de la historia.

A veces el *pensamiento histórico* y la *conciencia histórica* se piensan como contrapuestos. Incluso existen desacuerdos entre especialistas sobre cuál de los dos debería orientar el currículo, la didáctica y la formación para docentes de niveles escolares obligatorios. En otras ocasiones, se piensan como complementarios, o se piensa a uno como parte del otro. El mismo Peter Seixas - probablemente el principal referente sobre *conciencia histórica*, a quien Arteaga y Camargo siguieron de cerca en su propuesta de Educación Histórica (2012) para la formación docente - integra ambos aspectos.

Más allá de si el *pensamiento histórico* y la *conciencia histórica* están contrapuestos o son complementarios, el hecho es que hoy en día muchas de las propuestas de educación histórica -nacionales e internacionales; oficiales e independientes - están orientadas por uno o por ambos de forma explícita o implícita. Así, el *pensamiento histórico* y la *conciencia histórica* son referentes indispensables para el quehacer docente en Historia. Sin embargo, muchas veces se utilizan estos términos sin tener una idea clara del origen, el significado o las implicaciones de cada uno. También es común que se trabaje con distintos modelos y recursos sin reconocer su fundamento en estos pilares, ni cómo dicho fundamento puede robustecer la práctica docente.

Por estos motivos es importante que las y los estudiantes normalistas desarrollen nociones claras y sólidas sobre la *conciencia histórica* y el *pensamiento histórico* como pilares del paradigma actual en enseñanza y aprendizaje de la historia.

Propósito de la unidad de aprendizaje

Que el estudiantado normalista utilice los fundamentos y cuerpos de conocimiento del *pensamiento histórico* y la *conciencia histórica*, pilares del paradigma actual de la enseñanza de la Historia, como lentes para analizar prácticas, materiales, enfoques y propuestas educativas, a partir de reconocer tanto sus particularidades como sus puntos de encuentro, sus orígenes, objetivos, y fundamentos teóricos y pedagógicos; así como de la revisión de modelos, propuestas y recurso, nacionales e internacionales, orientados por el pensamiento histórico y la conciencia histórica. para brindar mayor robustez a sus prácticas educativas.

Contenidos

- Orígenes y propósitos de la *conciencia histórica* y el *pensamiento histórico*
- *Pensamiento histórico*: fundamentos y propuestas
- *Conciencia histórica*: fundamentos y propuestas

Actividades de aprendizaje

A continuación, se ofrecen textos base, complementarios y sugerencias de abordaje para cada uno de estos contenidos, posteriormente se proponen algunas estrategias de aprendizaje para trabajar con éstos:

Orígenes y propósitos de la *conciencia histórica* y el *pensamiento histórico*

Texto base sugerido:

Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking.

(Una versión en español se encuentra disponible en la carpeta de materiales del curso)

En este texto, Peter Seixas (Canadá) aclara la diferencia entre la conciencia histórica y el pensamiento histórico en sus respectivos orígenes y propósitos. Por ello, este texto será fundamental para que el estudiantado normalista se haga una idea inicial de cada tradición, y plasme elementos clave en los espacios respectivos de su organizador gráfico.

En el texto, Seixas también explica cómo la conciencia histórica y el pensamiento histórico están imbricados en las propuestas de educación histórica de varios países del Norte global, incluyendo la suya en Canadá.

Textos complementarios:

Arteaga, B. y Camargo, Siddharta. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338139190006>

Este texto plantea el enfoque de la formación docente en el plan de 2012, que sigue siendo un referente en México. Sin decirlo así, la propuesta se centra en el pensamiento histórico, y a la vez retoma elementos de la conciencia histórica, en una combinación parecida a la planteada por Seixas en el texto anterior. Como ejercicio, el estudiantado puede tratar de discernir qué aspectos hay de cada uno, y si uno predomina más que el otro.

Monte-Sano, C. y Reisman, A. (2015). Studying Historical Understanding

Desde Estados Unidos, las autoras revisan los fundamentos tanto del pensamiento histórico como de la conciencia histórica, y argumentan que el campo de la enseñanza de la historia se beneficiaría de una mayor integración entre ambos.

Santiago, M. y Dozono, T. (2022). History is critical: Addressing the false dichotomy between historical inquiry and criticality Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00933104.2022.2048426?needAccess=true&role=button>

Desde Estados Unidos, el autor y la autora argumentan que la indagación histórica (una forma de enseñanza-aprendizaje basada en el pensamiento histórico y en el aspecto disciplinar de la historia) no solo no se contrapone con un abordaje crítico de la historia, sino que la historia como disciplina de por sí es crítica (es decir, examina las estructuras de poder y toma postura por la justicia) y brinda herramientas para la criticidad. Describen esto con el término “pensamiento histórico crítico”.

Pensamiento histórico: fundamentos y propuestas

Textos y materiales bases sugeridos:

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. Disponible en: <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03/5129>

Antoni Santisteban (Cataluña) es de los principales referentes hispanos en el campo de la enseñanza de la historia. En este texto, además de presentar fundamentos del enfoque de pensamiento histórico, explica cómo éste se relaciona con el constructivismo, teoría con la cual el profesorado mexicano suele tener un alto grado de familiaridad y compromiso.

Wineburg, S. (2010). Pensando como historiador/a. Disponible en español en: <https://www.historiapublica.es/didactica-de-la-historia/>

Sam Wineburg (Estados Unidos) es de los principales referentes anglosajones en el campo de la enseñanza de la historia. En este breve texto traducido al español, Wineburg aborda las principales características del pensamiento histórico, y lo contrasta con la enseñanza tradicional de la historia. Describe las prácticas que utilizan historiadores e historiadoras al trabajar con fuentes, y que pueden utilizarse en las aulas de educación obligatoria; como son el “sourcing” o evaluación de fuentes (aquí traducido como “ubicación de la fuente”); la contextualización, la corroboración y la lectura en profundidad de las fuentes.

Materiales “Reading Like a Historian” del Stanford History Education Group liderado por Sam Wineburg.

Materiales en español disponibles en: <https://sheg.stanford.edu/sheg-materials-spanish> (Es necesario crear una cuenta gratuita para descargarlos).

En México es común hacer referencia al trabajo teórico de Wineburg, pero se suelen desconocer los materiales concretos para bachillerato que él y su equipo han desarrollado, que están disponibles para su descarga gratuita (muchos de ellos en español) y que se utilizan en numerosas escuelas en Estados Unidos y otros países. Es importante revisar los materiales para conocer cómo se han aterrizado didácticamente los planteamientos del pensamiento histórico.

Se sugiere revisar los primeros seis posters de la sección "Intro Materials and Classroom Posters", y después seleccionar una de las lecciones de historia mundial ("World History") - por ejemplo, la de Teotihuacan - para realizarla en clase con la facilitación del o la profesora (incluyendo el análisis de fuentes) a fin de que las y los estudiantes se familiaricen más a fondo y experiencialmente con el modelo.

Textos y materiales complementarios:

Ibagón, M. y Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/853/85362906006/html/>

El autor (de Colombia) y la autora (de Chile) reflexionan sobre el potencial y los retos del pensamiento histórico como alternativa a la enseñanza tradicional de la Historia desde sus contextos.

Monte-Sano, Estrada y Schleppegrell. (2019). *Read.Inquire.Write*. Un modelo de lectura, indagación y escritura de argumentos para adolescentes Disponible en: https://www.academia.edu/41203423/Read_Inquire_Write_Un_modelo_de_lectura_indagaci%C3%B3n_y_escritura_de_argumentos_hist%C3%B3ricos_para_adolescentes

Este texto en español describe Read.Inquire.Write., un modelo estadounidense derivado de Reading Like a Historian, pero para nivel secundaria. El modelo está acompañado de una didáctica detallada. Está enfocado en la lectura de distintos tipos de fuentes y en la escritura de argumentos históricos y de ciencias sociales.

Gallo, O. (2020). Reseña del libro *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)* Disponible en: <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1714>

El autor reseña el libro Why Learn History (When It's Already on Your Phone) de Sam Wineburg, que plantea el sentido de aprender historia en una era digital en la que el conocimiento está disponible en Internet, desde un enfoque de pensamiento histórico.

Santisteban, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. Disponible en: <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03/5129>

Desde Cataluña, Antoni Santisteban plantea una propuesta para la formación de competencias de pensamiento histórico (que para él incluye a la conciencia histórica). Es interesante porque brinda un panorama de otros pilares de la educación histórica, además del pensamiento histórico y la conciencia histórica.

Méndez, S. y Tirado, F. (2016). Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412016000200005&script=sci_arttext

Este artículo de investigación reporta los resultados de una estrategia de enseñanza-aprendizaje y evaluación basadas en el pensamiento histórico con estudiantes de Historia Universal de segundo de secundaria en México.

Báez Rodríguez, J. A. (2020). Desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en la formación del profesorado de historia en Querétaro. Disponible en: https://www.academia.edu/51191913/SIMPOSIO_APROXIMACIONES_MULTIDICIPLINARIAS_E_INTERDISCIPLINARIAS (Páginas 690-703)

En este capítulo de libro, Jesús Báez, profesor de la Escuela Normal Superior de Querétaro, comparte la experiencia de guiar a estudiantes normalistas de licenciaturas con especialidad en Historia a desarrollar su propio pensamiento histórico, para que a su vez puedan utilizarlo como fundamento de su futura labor docente.

Conciencia histórica: fundamentos y propuestas

Textos base sugeridos:

Plá, S. (2017). Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la historia. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2234.pdf>

Este breve texto de Sebastián Plá presenta el origen de la conciencia histórica planteada por el historiador alemán Jörn Rüsen, y cómo se ha aterrizado en la enseñanza de la historia en distintos contextos.

Aunque no lo aborda en este texto, es importante saber que Plá apuesta más por la conciencia histórica que por el pensamiento histórico, pues considera que se le ha dado demasiada importancia al “código disciplinar” en el currículo y en la formación docente, en detrimento de un enfoque más integral, crítico y social.

Ponce, A. I. (2015). Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous [218 pp.] Disponible en: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9196>

La autora reseña la influyente obra de Seixas y Morton sobre la conciencia histórica en educación. En ella refiere no solamente sus

fundamentos teóricos y los “seis grandes” conceptos (es importante que el estudiantado normalista comprenda cada uno de ellos), sino también muchos de sus planteamientos didácticos concretos.

Materiales del grupo de Seixas. Disponibles en: <https://historicalthinking.ca/resources>

Traducción de Google al español: https://historicalthinking-ca.translate.google.com/translate?x_tr_sl=auto&x_tr_tl=es&x_tr_hl=es&x_tr_pto=wapp

Al igual que sucede con Wineburg, es común que en México se hable del trabajo teórico de Seixas, pero se desconozcan sus materiales didácticos concretos. Se recomienda explorar la variedad de recursos y luego elegir una de las “Lecciones” para realizarla en clase (por ejemplo, la de Participación de las Primeras Naciones en la Guerra, Parte 1. Las planeaciones didácticas pueden subirse a Google Translate para traducirse al español.

Es importante recordar que, aunque la propuesta de Seixas tiene como objetivo último desarrollar la conciencia histórica, también echa mano del pensamiento histórico. (La propuesta lleva por título “The Historical Thinking Project”, lo cual puede resultar confuso).

Textos complementarios:

Cerri, L. y de Amézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. Disponible en: <https://revistas.uv.es/index.php/dces/article/view/2403/1948>

El texto presenta algunos resultados de una investigación sobre cómo las y los jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay se posicionan en varios aspectos de la conciencia histórica. El texto nos invita a pensar en la conciencia histórica desde la perspectiva de las y los estudiantes, y además nos da pistas sobre las preocupaciones en torno a la conciencia histórica en estos tres países, que guardan similitudes y diferencias con el nuestro en cuanto a su historia y la forma de relacionarse con ella.

González, F. y Gárate, C. (2017). El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-26812017000200073&script=sci_arttext

Similar al artículo anterior, pero enfocado en jóvenes de Chile. Nos abre el panorama de lo que la formación de la conciencia histórica puede implicar para la juventud, más allá de la escuela.

Camargo, S. (2017). Conciencia histórica para la formación ciudadana y ética: un debate abierto. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/341946655_Conciencia_historica_a_debate_abierto

“Aquí presentaremos las concepciones que sobre la conciencia histórica han desarrollado tres autores. Nos referimos a la mexicana Andrea Sánchez Quintanar, el alemán Jorn Rösen y el canadiense Peter Seixas”

Estrategias y recurso de aprendizaje

- En la medida de lo posible, se recomienda leer y trabajar los textos base sugeridos (o los que se consideren pertinentes como base para cada contenido) **durante clase**, porque es posible que las y los estudiantes no tengan tiempo de hacerlo en otro momento, y porque es benéfico que revisen los textos con la guía del profesor o profesora y con el diálogo y retroalimentación de sus pares.
- Antes de trabajar cada texto es importante identificar quién lo escribe, desde qué país e institución, cuándo, en dónde está publicado, cuál será la temática y cuáles serán los propósitos de la lectura (el párrafo debajo de cada título y el organizador gráfico de la siguiente sección pueden servir como orientaciones para establecer los propósitos de trabajar con cada texto).
- Se recomienda que las y los profesores revisen de antemano los textos que vayan a trabajar en clase para así reforzar su propio dominio del tema y resolver sus propias dudas, identificar elementos clave, anticipar posibles reacciones y preguntas de sus estudiantes y planear la orientación del trabajo y la discusión.
- A medida que se abordan los contenidos y se trabaja con los textos, se sugiere ir ordenando las comprensiones en organizadores gráficos, ya sean individuales, por equipos y/o de todo el grupo. Por ejemplo:

	Pensamiento histórico	Conciencia histórica
Orígenes, fundamentos y principales referentes		
Objetivos educativos		
Principales conceptos		
Aterrizaje didáctico		

Ventajas y aportaciones		
Desventajas y limitantes		
Diferencias		
Semejanzas y puntos de encuentro		

- **Parte del Proyecto integrador correspondiente a la Unidad II**

- Se sugiere reservar la última semana de la Unidad II para que el estudiantado realice la reflexión o análisis que se haya definido como proyecto integrador utilizando lo aprendido sobre *pensamiento histórico* y *conciencia histórica* en esta unidad; y que reciba retroalimentación al respecto, a modo de evaluación formativa, antes de pasar a la siguiente unidad. Ejemplos:
 - En una reflexión sobre la observación, una estudiante normalista nota que la docente observada abordó brevemente la *conciencia histórica* al explicar a sus estudiantes cómo el evento estudiado impacta en el presente. El estudiante normalista sugiere cómo la docente pudo haber robustecido el abordaje de la *conciencia histórica* al facilitar una reflexión situada por parte de sus estudiantes.
 - Al analizar una planeación didáctica que realizó el semestre anterior con el enfoque de situación-problema de Dalongeville, un estudiante normalista descubre que varios conceptos de segundo orden propuestos por Seixas y Morton son aplicables, y sugiere cómo trabajar alguno de ellos de manera más intencionada.
 - Al analizar un libro de texto, una estudiante normalista critica que se presenta un hecho histórico como verdad absoluta, única, y desde una sola perspectiva. Sugiere cómo las y los estudiantes podrían analizar ese mismo hecho desde diferentes fuentes y construir interpretaciones, usando materiales de *Reading Like a Historian* como referencia.

Evaluación de la unidad

Evidencias de la unidad	Criterios de evaluación
Organizador gráfico	<ul style="list-style-type: none"> ● Refleja el desarrollo de nociones sobre los orígenes, fundamentos, objetivos, conceptos principales y aterrizaje didáctico del <i>pensamiento histórico</i> y la <i>conciencia histórica</i> como enfoques en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. ● Refleja una reflexión propia y fundamentada acerca de las ventajas, desventajas, diferencias y similitudes entre el <i>pensamiento histórico</i> y la <i>conciencia histórica</i>. ● Pone la referencia a los textos parafraseados o citados mediante apellido(s), año y página.
Parte del proyecto integrador correspondiente a la Unidad 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Utiliza el <i>pensamiento histórico</i> y la <i>conciencia histórica</i> como lentes para analizar prácticas, materiales, enfoques y propuestas educativas. ● Utiliza los fundamentos, los cuerpos de conocimiento y los materiales asociados al <i>pensamiento histórico</i> y a la <i>conciencia histórica</i> para brindar mayor riqueza, versatilidad y robustez a sus prácticas educativas.

Bibliografía

Bibliografía básica

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados*, 14, 34-56.

Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. (59-72). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3

Plá, S. (2017). Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la historia. En *Memoria Electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo mexicano de Investigación Educativa.

Ponce, A. I. (2015). Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous [218 pp.] *Revista de Estudios Sociales*, 52, 225-228 <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.17>

Wineburg, S. (2010). Thinking like a historian. *Teaching with primary sources quarterly*, 3(1), 2-4.

Bibliografía complementaria

- Arteaga, B., & Camargo, S. (2014). Educación histórica: Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Tempo e Argumento*, 40(13), 110-140. <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338139190006.pdf>
- Báez Rodríguez, J. A. (2020). Desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en la formación del profesorado de historia en Querétaro. En *Aproximaciones multidisciplinarias e interdisciplinarias a la historia de la educación y la educación histórica* (690-703). Escuela Normal Superior de Querétaro. Disponible en: https://www.academia.edu/50769277/SIMPOSIO_APROXIMACIONES_MULTIDISCIPLINARIAS_E_INTERDISCIPLINARIAS
- Báez Rodríguez, J. A. (2022). Pensamiento histórico, punto de partida para el trabajo con fuentes históricas desde la Historiografía. En *Tercer Encuentro Internacional de Educación Histórica e Historia de la Educación* (55-64). INEHRM, disponible en: https://www.academia.edu/91003711/Pensamiento_hist%C3%B3rico_punto_de_partida_para_el_trabajo_con_fuentes_hist%C3%B3ricas_desde_la_Historiograf%C3%ADa
- Camargo, S. (2017). Conciencia histórica para la formación ciudadana y ética: un debate abierto. En J. M. Hurtado (Coord.). *Ética y educación*. Escuela Normal Superior de Querétaro, disponible en: https://www.academia.edu/36700286/Conciencia_hist%C3%B3rica_debate_abierto_pdf
- Cerri, L. y de Amézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 24, 3-23. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2403>
- Gallo, Ó. (2020). Reseña del libro *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. *Ciencia y Educación*, 4(2), 127-129. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp127-129>
- González, F. y Gárate, C. (2017). El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica. *Diálogo andino*, 53, 73-85. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200073>
- Ibagón, M. y Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, 31, 107-131. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/853/85362906006/html/>
- Méndez, S. y Tirado, F. (2016). Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 62-78. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200005#:~:text=El%20pensar%20hist%C3%B3ricamente%20debe%20comenzar,2011%3B%20Seixas%2C%201993
- Monte-Sano, C., Estrada, M. M. & Schleppegrell, M. (2019). Read.Inquire.Write. Un modelo de lectura, indagación y escritura de argumentos históricos para adolescentes. In M. R. Rodríguez & M. G. Guerrero (Comps.), *Aportaciones a la didáctica de la historia y las ciencias sociales*, 281-295. Universidad Autónoma de Nuevo León. Disponible en:

https://www.academia.edu/41203423/Read_Inquire_Write_Un_modelo_de_lectura_indagaci%C3%B3n_y_escritura_de_argumentos_hist%C3%B3ricos_para_adolescentes

Monte-Sano, C. y Reisman, A. (2015). Studying Historical Understanding. En L. Corno y E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology* (295-308). Routledge.

Santisteban, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Santiago, M., & Dozono, T. (2022). History is critical: Addressing the false dichotomy between historical inquiry and criticality. *Theory & Research in Social Education*, (50)1, 173-195. <http://doi.org/10.1080/00933104.2022.2048426>

Unidad III: Perspectivas diversas y emergentes en la enseñanza de la historia

Presentación

En la Unidad I se revisó en términos generales cómo se conformó la Enseñanza de la Historia como campo de conocimiento. En la Unidad II se exploró la génesis y el devenir de dos conceptos que han cobrado especial relevancia en la enseñanza de la Historia a nivel internacional y en el caso mexicano: el *pensamiento histórico* y la *conciencia histórica*, que, si bien han tenido orígenes distintos, lograron incorporarse como parte del marco referencial para la teoría y la práctica docente. Ahora, en la Unidad de aprendizaje III, se exploran los nuevos derroteros hacia los que marcha la enseñanza-aprendizaje de la historia y su campo de conocimiento, en especial lo relacionado con las cuestiones *socialmente vivas*, el *patrimonio* y la *memoria biocultural*, por lo que se buscará una aproximación a la vez sintética y abarcadora.

Lo primero que se revisará es el enfoque del patrimonio histórico y se recomienda problematizar el patrimonio cultural, natural e inmaterial con lo que se ha llamado la memoria y patrimonio biocultural, pues este último busca plantear nuevas problemáticas y formas de abordar el patrimonio desde una visión que toma en cuenta y rescata los saberes de los pueblos originarios, sus aportaciones y la estrecha relación que existen entre el medio que habitan y las sociedades humanas de manera respetuosa y mucho más abarcadora.

En segundo lugar, se revisa la propuesta del aprendizaje por indagación, pues es flexible, parte de intereses auténticos y permite realizar investigaciones completas con distintos tipos de fuentes (Estrada, 2020). Finalmente se abordarán lo que se ha llamado *Problemas sociales relevantes* o *Cuestiones socialmente vivas* que permiten reflexionar el presente a partir del pasado desde posturas críticas que abordan problemáticas cotidianas como la ciudadanía, la democracia, la violencia, la migración, la igualdad, los derechos humanos, entre otras tantas problemáticas contemporáneas que pueden abordarse desde metodologías como la situaciones-problema para la tradición francófona (Dallongeville, 2003, 2006 citado en Santisteban, 2020) o desde la conformación de “laboratorio” donde se resuelvan problemas sociales según la tradición italiana (Mattozzi, 2002; Landi, 2006 citados en Santisteban, 2020), sobre todo porque “los problemas sociales relevantes permiten al alumnado relacionar la escuela con la vida, sin que se produzca esa disociación que tiene lugar demasiadas veces, cuando el alumnado piensa que aquello que aprende en la escuela no tiene nada que ver con su vida cotidiana (Santisteban, 2020, p. 63).

Los nuevos enfoques propuestos para esta unidad se anclan en tradiciones y enfoques ampliamente conocidos (Educación Histórica, Situación-Problema, Indagación, etc.) pero aún no trabajados con profundidad en la formación docente, por lo que se busca en esta unidad imbricar de manera más amplia al patrimonio con las sociedades humanas y su profunda relación histórico/cultural con el medio que le rodea.

Propósitos de la unidad

Que el estudiantado normalista utiliza nuevos enfoques, categorías y referentes teórico-prácticos de la educación histórica contemporánea que se están impulsando, tanto en el norte como en el sur global para problematizar la realidad que le rodea, a partir del

análisis crítico que se realice en la modalidad seminario socrático “pensando históricamente”.

Contenidos

Patrimonio y memoria biocultural

- Al ser dos problemáticas complementarias, se sugieren algunos textos base:
 - Mesa Coronado, M. (2021). El patrimonio cultural en la enseñanza de la historia en educación superior. *Revista de Educación*, 0(25.1), 303-340. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5848
 - Santacana, J & Martínez, T. (2013). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia, *Educatio Siglo XXI*, Vol. 31 n° 1, 47-60. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175331/148411>
 - Se sugiere revisar todo el material generado por la Universidad Veracruzana, especialmente los apartados “memoria biocultural”, “importancia del patrimonio biocultural” e “importancia biocultural en México” (y complementar con otros recursos disponibles en el red), disponible en: http://etnoecologia.uv.mx/PATRIMONIO/seccPATRIMONIO/Memoria_biocultural.html
 - Bravo Osorio, L. M. (2016). Escuela, memoria biocultural y territorio: el caso de la práctica pedagógica integral en la institución educativa Inga Yachaikury (Caquetá-Colombia). *Educación y Ciudad*, (30), 159-166. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n30.2016.1596>

Indagación histórica

- Se sugieren las siguientes lecturas base para abordar este apartado:
 - Monte-Sano, C., Estrada, M. M. & Schleppegrell, M. (2019). Read.Inquire.Write. Un modelo de lectura, indagación y escritura de argumentos históricos para adolescentes. In M. R. Rodríguez & M. G. Guerrero (Comps.), *Aportaciones a la didáctica de la historia y las ciencias sociales*, 281-295. Universidad Autónoma de Nuevo León. Disponible en: https://www.academia.edu/41203423/Read_Inquire_Write_Un_modelo_de_lectura_indagaci%C3%B3n_y_escritura_de_argumentos_hist%C3%B3ricos_para_adolescentes
 - Santiago, M. y Dozono, T. (2022) History is critical: Addressing the false dichotomy between historical inquiry and criticality. Disponible en: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315688244.ch21>

- *La autora y el autor analizan dos de los grandes enfoques actuales de enseñanza de la historia en estados unidos: la indagación (muy ligada al pensamiento histórico), y el enfoque crítico; y argumentan que ambos enfoques, lejos de ser excluyentes como muchas veces se piensa, son complementarios.*

Problemas sociales relevantes / Cuestiones socialmente vivas

- Se sugiere la siguiente lectura base:
 - Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro Del Pasado*, 10, 57-79. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105038>

Actividades de aprendizaje

El estudiantado explorará de manera general cada una de las tres propuestas planteadas y a manera de seminario socrático socializarán el contenido a partir de la elaboración de un reporte de lectura del texto base de cada uno de los contenidos de la unidad con discusiones guiadas por el o la profesora titular del curso.

Analizar y/o sugerir mejoras en la práctica observada, la práctica propia y con ello elaborar o mejorar una planeación didáctica propia o un material didáctico existente.

Evaluación de la unidad

Evidencias de la unidad	Criterios de evaluación
Seminario socrático y reportes de lectura	Reportes de lectura donde identifiquen las principales ideas de cada una de las 4 propuestas que contenga: <ul style="list-style-type: none"> ○ Datos de identificación ○ Tema central en no más de 50 palabras ○ 5 ideas principales que sintetizen el contenido ○ 3 citas textuales de no más de 50 palabras o 4 líneas en el formato APA actualizado. ○ Referencias bibliográficas en formato APA

<p>Parte del proyecto integrador correspondiente a la Unidad 3 (continuación de la Unidad 2)</p>	<p>Utiliza el <i>patrimonio</i> y la <i>memoria/patrimonio biocultural</i> como lentes para analizar prácticas, materiales, enfoques y propuestas educativas.</p> <p>Utiliza los fundamentos, los cuerpos de conocimiento y los materiales asociados a los problemas sociales relevantes y a la <i>cuestiones socialmente vivas</i> para brindar mayor riqueza, versatilidad y robustez a sus prácticas educativas.</p>
--	---

Bibliografía

González-Valencia, G. A., Santisteban-Fernández, A. y Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13(), 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>

Mancera-Valencia, Federico J., Ávila Reyes, Argelia A., & Amador Guzmán, Patricia M.. (2018). Educación y patrimonio biocultural: construcción de una experiencia en la educación indígena de la sierra Tarahumara. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 119-132. Recuperado en 20 de junio de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100119&lng=es&tlng=es.

Bravo Osorio, L. M. (2016). Escuela, memoria biocultural y territorio: el caso de la práctica pedagógica integral en la institución educativa Inga Yachaikury (Caquetá-Colombia). *Educación y Ciudad*, (30), 159–166. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n30.2016.1596>

Alain Dalongeville. NOCIÓN Y PRÁCTICA DE LA SITUACIÓN-PROBLEMA EN HISTORIA. "ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES", 2003, 2, 3-12, disponible en: [Noción y práctica de la situación-problema en historia - Dialnet \(unirioja.es\)](http://www.unirioja.es/~dialnet/nocion_y_practica_de_la_situacion-problema_en_historia)

Producto integrador del curso

El propósito del producto integrador es que el estudiantado normalista utilice los contenidos del curso como lentes para analizar, comprender y criticar prácticas, materiales y programas educativos; así como para brindar mayor riqueza, versatilidad y robustez a su propia práctica.

Aquí se sugieren varias opciones a elegir o adaptar. La elección puede depender de las experiencias previas del grupo (por ejemplo, si ya han realizado planeaciones didácticas para otras clases pueden trabajar con la tercera opción: análisis y mejora de una planeación didáctica), de sus actividades durante el semestre (por ejemplo, si tendrán observaciones y/o prácticas pueden trabajar con la primera y segunda opción). También se puede elegir con base en los intereses y características del grupo, o con lo que el o la profesora considere más viable y conducente para los objetivos del curso. El o la profesora puede asignar la misma opción a todo el grupo, o bien, cada estudiante (o equipo de estudiantes) podría elegir la suya.

Opciones de proyectos integradores:

Opción 1: Reflexión sobre la observación de la práctica (Individual o por equipos)

A partir de los registros de observación, reflexionar si el o la docente observada trabaja según alguno(s) de los enfoques revisados durante el curso y justificar por qué lo considera así. Señalar cómo pone en práctica los enfoques y promueve sus objetivos concretamente. De preferencia, también entrevistar al personal docente, para indagar cómo conceptualiza su propia práctica, y si lo observado e inferido coincide con la intencionalidad del o la docente. Proponer cómo el o la docente observada podría fortalecer su práctica según lo aprendido en el curso, de ser el caso. La reflexión incluye una contextualización socio-histórica de la práctica observada, e integra elementos teóricos con elementos de la práctica observada para sustentar las afirmaciones.

El producto sugerido es una narrativa reflexiva con extensión no menor a 5 cuartillas en letra Times New Roman, tamaño 12, a espacio y medio, con márgenes normales y referencias en formato APA (sexta o séptima edición).

Opción 2: Reflexión sobre la propia práctica

A partir del análisis de las bitácoras de práctica, los diarios del profesor, las planeaciones didácticas y las evidencias de aprendizaje solicitadas a las y los estudiantes de educación básica, reflexionar si la práctica realizada (por ejemplo, con enfoque de situación-problema o didáctica del patrimonio) se inscribe en o se relaciona con alguno/s de los enfoques revisados durante el curso. Reflexionar si lo aprendido podría contribuir a mejorar la práctica al definir mejor sus objetivos, alinearlos mejor con las actividades o robusteciendo la didáctica. También se puede reflexionar sobre las ventajas, exigencias y dificultades que implica trabajar bajo alguno(s) de los enfoques en la práctica. La reflexión incluye una contextualización socio-histórica de la propia práctica, e integra elementos teóricos con elementos de la propia práctica para sustentar las afirmaciones.

El producto sugerido es una narrativa reflexiva con extensión no menor a 5 cuartillas en letra Times New Roman, tamaño 12, a espacio y medio, con márgenes normales y referencias en formato APA (sexta o séptima edición).

Opción 3: Análisis y mejora de una planeación didáctica

A partir de una planeación didáctica realizada en otra materia, realizar la misma reflexión descrita en el punto 2. La reflexión incluye una contextualización socio-histórica del contexto para el cual fue diseñada la planeación didáctica. La reflexión integra elementos teóricos con elementos de la planeación didáctica para sustentar las afirmaciones y sugerencias de mejora.

Se sugiere que el análisis esté acompañado de la planeación didáctica original, y que tenga una extensión no menor a 5 cuartillas en letra Times New Roman, tamaño 12, a espacio y medio, con márgenes normales y referencias en formato APA (sexta o séptima edición).

Opción 4: Análisis de un programa o material existente

A partir de un programa o material existente -identificado por el o la estudiante o proporcionado el o la profesora para realizar este trabajo-, realizar la misma reflexión descrita en el punto 2. La reflexión incluye una contextualización socio-histórica del contexto donde podría aplicarse el programa o material. La reflexión integra elementos teóricos con elementos de la planeación didáctica para sustentar las afirmaciones y sugerencias de mejora.

Se sugiere que el análisis esté acompañado del programa o material original, y que tenga una extensión no menor a 5 cuartillas en letra Times New Roman, tamaño 12, a espacio y medio, con márgenes normales y referencias en formato APA (sexta o séptima edición).

Se sugiere reservar la última semana de la Unidad 2 y de la Unidad 3 para que las y los estudiantes trabajen en su proyecto integrador haciendo referencia a la unidad recién terminada.

Al final del curso, se sugiere organizar una actividad de socialización y retroalimentación global de los diferentes proyectos; por ejemplo, mediante un panel, un foro o una exposición de carteles ante los miembros de la comunidad normalista.

Perfil académico sugerido

Nivel Académico

Licenciatura: en Historia, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Educación, Educación Secundaria con especialidad en Historia.

Otras afines

Obligatorio: Nivel de licenciatura, preferentemente maestría o doctorado en el área de conocimiento de la pedagogía

Deseable: Experiencia de investigación en el área:

- Enseñanza y Aprendizaje de la Historia
- Perspectivas de Investigación Histórica
- Historia y ciencias sociales

Experiencia docente para

- Conducir grupos
- Trabajo por proyectos
- Utilizar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Retroalimentar oportunamente el aprendizaje del grupo y de cada estudiante
- Formación docente y en la enseñanza de la Historia
- Conocimiento de los enfoques vigentes de la enseñanza de la Historia
- Experiencia en la vinculación y trabajo con las comunidades.

Referencias del programa

- Alain Dalongeville. Noción y práctica de la situación-problema en historia. "enseñanza de las ciencias sociales", 2003, 2, 3-12, disponible en: [Noción y práctica de la situación-problema en historia - Dialnet \(unirioja.es\)](#)
- Bravo Osorio, L. M. (2016). Escuela, memoria biocultural y territorio: el caso de la práctica pedagógica integral en la institución educativa Inga Yachaikury (Caquetá-Colombia). *Educación y Ciudad*, (30), 159-166. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n30.2016.1596>
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., López-Facal, R. & Monteagudo-Fernández, J. (2022). A review of literature on history education: An analysis of the conceptual, intelectual and social structure of a knowledge domain (2000-2019). *European Journal of Education*, 57, 497-511. <https://doi.org/10.1111/ejed.12508>
- González-Valencia, G. A., Santisteban-Fernández, A. y Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13(), 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>
- Lahera Prieto, Deilyn, y Pérez Piñón, Francisco Alberto. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la historia*, 9(1), 129-154. Epub 20 de junio de 2022. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.629>
- Latapí, P. (2020). Categorías presentes en la investigación sobre enseñanza de la historia en México: 2010-2020. En *Ensino e aprendizagem histórica, Sobre Ontens/UNESPAR*, pp. 21-28. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63540436/Ensino_e_Aprendizagem_Historica_202020200605-129694-hcp0lx-libre.pdf?1591389888=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEnsino_e_Aprendizagem_Historica.pdf&Expires=1685061049&Signature=ZxpClxwAiWxNsYKS5ADYmNB4sIjOdyQ4k50YMZ7Zhf6hkrYJ75v5yKCGBhIrBOMMSAgyaZFATLFI8pdX4nthnJCTvDDm7gp3mNjBCTv p-wnwiCxmP~gI5VRjn7Y-lb0E1pMqvNBr4wXNcaH8jbZbpMe237pi9wi1F3Kke1b9Ecf08Lea4FQ5f0cEzcWbEhuRjXwoUMi-m~ZGaus9eat8Y4Ckct9FpDEXiOIWtxbDuMKW~R3p7w4tTyRQyNR23OnsXE51WyzCosl~FVNC6DVTMkIDO-XzITd~75v8r15h~qBF9gLezcHwjV6rbR4bIlLmhmVQPX8IAzHWoxzgiOyHtQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=21
- Latapí, P., & Pagès, J. (2018). Debates en la historiografía y en las investigaciones sobre enseñanza de la historia en torno a las cogniciones y a las emociones. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. Julio-Diciembre, 108-117 <https://doi.org/10.14409/cya.v0i27.7617>
- López, C., y García, M. (2021). La configuración de la enseñanza y aprendizaje de la historia como campo de conocimiento. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, vol. 12, núm. 22, <https://www.redalyc.org/journal/5534/553471896019/html/>
- Mancera-Valencia, Federico J., Ávila Reyes, Argelia A., & Amador Guzmán, Patricia M.. (2018). Educación y patrimonio biocultural: construcción de una experiencia en la educación indígena de la sierra Tarahumara. *IE Revista de investigación*

educativa de la REDIECH, 9(16), 119-132. Recuperado en 20 de junio de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100119&lng=es&tlng=es.

- Plá, S. (2017). Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la historia. En *Memoria Electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo mexicano de Investigación Educativa.
- Plá, S. y Latapí, P. (2014). La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México. La investigación en enseñanza de la historia en América Latina, Sebastián Plá y Joan Pagés (coords). Bonillas Artigas Editores y UPN, pp. 193-215.
https://www.researchgate.net/publication/341883310_La_construccion_de_un_campo_de_investigacion_la_ensenanza_de_la_historia_en_Mexico/link/5ed822e2299bf1c67d3bab78/download
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, núm. 84, septiembre-diciembre, 163-184.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/secu/n84/n84a7.pdf>
- Ponce, A. I. (2015). Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous [218 pp.] *Revista de Estudios Sociales*, 52, 225-228 <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.17>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados*, 14, 34-56.
- Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. (59-72). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3
- Wineburg, S. (2010). Thinking like a historian. *Teaching with primary sources quarterly*, 3(1), 2-4.